

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

НАУЧНЫЙ ПОИСК – 2025
Сборник научных работ студентов

Гродно
ГрГУ им. Янки Купалы
2025

УДК 082
ББК 74.48(4Бел)
НЗ4

Рекомендовано Советом педагогического факультета ГрГУ им. Янки Купалы

Редакционный совет:

Н.В. Крюковская, кандидат педагогических наук, доцент (гл. ред.);

Н.И. Акопян, кандидат педагогических наук, доцент;

Б.И. Липская;

Т.В. Сидорко;

О.И. Урусова;

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, начальник Центра доуниверситетского образования учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

НЗ4 **Научный поиск – 2025** : сборник научных работ студентов / Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» ; редакционный совет: Н. В. Крюковская (главный редактор) [и др.]. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2025. – 446 с.: 6 рис. на 2 с., 1 табл. на 0,5 с. – Библиогр.: на 32 с. (654 назв.). – Деп. в ГрГУ им. Янки Купалы 13.05.2025, № 0003/13052025. – <https://doi.org/10.52275/NP-2025>.

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

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(4Бел)

© Учреждение образования
«Гродненский государственный
университет имени Янки
Купалы», 2025

От составителей

Реализация компетенстного подхода при организации образовательного процесса в высшем учебном заведении предполагает формирование у будущих специалистов умений осуществлять педагогическую деятельность на разных уровнях образования с различными категориями детей с особенностями психофизического развития. Компетентностный специалист умеет проводить научные исследования в области обучения и воспитания детей нарушениями развития, владеть диагностическим инструментарием, осуществлять педагогический эксперимент, на основании которого планировать коррекционный процесс и подбирать эффективные методы и приемы на основании результатов исследования. Формирование подобных способностей у будущего специалиста обеспечивается посредством выполнения ими научно-исследовательской деятельности с дальнейшей апробацией полученных результатов на практике.

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.

Адамчук М.А.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

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

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности фонематического слуха у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Автор приводит перечень упражнений по основным направлениям работы для развития фонематического слуха на коррекционных занятиях.

Сформированная фонематическая система, включающая в себя такие процессы, как фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, синтез и фонематические представления, – важнейшее условие полноценного развития речи ребенка. С ее помощью ребенок дифференцирует речевые и неречевые звуки, понимает смысл обращенной к нему речи, различает омофоны, производит звуковой анализ слов.

Фонематический слух является ведущей функцией в понимании речи окружающих. Вместе с тем, он же становится контролирующим регулятором собственного произношения. Нарушение либо отставание в развитии фонематического слуха создает серьезные препятствия для успешного овладения письменной речью, так как оказываются недостаточно сформированными практически все обобщения о звуковом составе слова, которые у ребенка в онтогенезе вырабатываются до обучения в школе. Под фонематическим слухом понимаем способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, то есть слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка [3, с. 361].

Фонематический слух формируется очень рано и составляет основу, на которой строится жизненно необходимый процесс речевого общения. В онтогенезе развитие и становление фонематического слуха происходит постепенно и поэтапно: от реагирования на звуки, слухового внимания на звуковую оболочку слова, к восприятию, дифференцированию и выделению на слух все звуков родного языка.

В работах Р.И. Лалаевой [1], Е.Ф. Собонович [4] констатируется, что специфическое развитие фонематического слуха у детей с интеллектуальной недостаточностью связано, прежде всего, с состоянием мышления, в том числе с анализом речевого потока. У детей данной категории недостаточно или искаженно развиваются фонематические процессы, в результате страдает вся структура речи: понимание речи, звукопроизношение, слоговая структура, накопление словарного запаса и грамматический строй, связная речь. Отмечается, что у детей с интеллектуальной недостаточностью замедленно формируются процессы восприятия. Недостатки слухового восприятия проявляются в том, что даже при сохранном слухе у детей с интеллектуальной недостаточностью замедленно развивается тонкое различение звуков, ориентировка на звук упавшего предмета, определение местонахождения говорящего человека и прочее, что в дальнейшем сказывается на развитии звукового анализа и синтеза. В связи с медленными развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора ребенок с интеллектуальной недостаточностью долго не различает на слух звуки речи, не разграничивает слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих.

В.Г. Петрова констатирует, что детям с интеллектуальной недостаточностью свойственны фонетико-фонематические нарушения, проявляющиеся в неточной слуховой дифференцировке близких по звучанию фонем и затрудненности звукового анализа слов. Недостаточно четко различая сходные звуки, и не умея с должной точностью координировать движения своих речевых органов, ребенок не может научиться правильному произношению, так как не имеет возможности контролировать и совершенствовать его [2, с. 12].

Е.Ф. Собонович также полагает, что признаком недоразвития фонематического слуха детей с интеллектуальной недостаточностью является незаконченность становления и дифференциации звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками: шипящих и свистящих звуков, [р] и [л], реже – звонких и глухих, твердых и мягких, взрывных и фрикативных [4].

При нарушении фонематического слуха акустические критерии речи сталкиваются с качественными изменениями. Дети путают фонемы близкие по звучанию при их звуковом воспроизведении. В экспрессивной речи наблюдаются не только искажения звуков, но и их пропуски и замены. На уровне словосочетаний и предложений наблюдается слияние двух слов в одно, нарушение последовательности слов в предложении и ряд других проблем. Поэтому развитие у старших дошкольников умения слышать и выделять звуки речи в разных позициях, дифференцировать сходные, устанавливать их количество и последовательность в слове, т.е. производить звуковой и звукобуквенный анализ слов, способствует предупреждению грубых нарушений при обучении чтению и письму.

По мнению Р.И. Лалаевой, дифференциация фонем у детей с интеллектуальной недостаточностью может быть затруднена по-разному. В одних случаях отмечается нарушение слуховой и произносительной дифференциации ([ш], например, смешивается в произношении со звуком [с]). Не различаются на слух слова с этими звуками, искажается звуковая структура слогового ряда. В других случаях нарушается только слуховая дифференциация, или могут быть нечеткими слухопроизносительные образы этих звуков. В экспрессивной речи слова с оппозиционными звуками различаются, замены близких фонем не наблюдаются, однако при повторении незнакомых слов и слоговых рядов, включающих близкие звуки, наблюдаются замены и перестановки сходных фонетически звуков. Эта нечеткость фонематического слуха в дальнейшем проявляется и в заменах при письме [1].

Специфика развития фонематического слуха у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью проявляется в нечеткости различения и узнавания сходных по звуковой структуре фонематических рядов; в незаконченности процесса дифференциации звуков, что ярко проявляется в процессе различения акустически близких звуков; отсутствие четких артикуляторных образов приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков.

Нарушение фонематического слуха вторично оказывает резко отрицательное влияние на дальнейшее развитие мышления и речи детей с интеллектуальной недостаточностью. Без должной четкости воспринимая слова в целом, особенно их сходно звучащие фонемы, флексивные окончания и т.п., ребенок не может отличать оттенки значений многих слов. Это замедляет овладение словарным составом и грамматическим строем языка и затормаживает общее развитие речи. В свою очередь совокупность этих нарушений ведет за собой в дальнейшем большие трудности при овладении грамотой и грамматикой [1].

В содержание комплекса упражнений по развитию фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью включены игры и упражнения, по

следующим направлениям работы: развитие способности узнавать неречевые звуки; развитие способности различать звуки одинаковые по высоте, силе, тембру, ритму; развитие способности различать слова, близкие по звуковому составу; развитие умения дифференцировать слоги и фонемы. Приведем примеры упражнений по перечисленным направлениям:

1. Развитие способности узнавать неречевые звуки

Упражнение «Звуки инструментов»

Цель: развитие умения различать неречевые звуки.

Оборудование: детские музыкальные инструменты (бубен, барабан, треугольник, колокольчик).

Ход выполнения: учитель-дефектолог производит перед детьми звуки различными музыкальными инструментами, затем прячет их за ширму, за которой поочередно издает звук одним из инструментов. Название каждого звучащего предмета проговаривается. Дети должны догадаться о происхождении данного звука. Ребенок, который верно определяет происхождение звука, меняется местами с педагогом. В случае возникновения затруднений у детей педагог подсказывает возможные варианты извлечения звуков из предлагаемых предметов. Количество звучащих игрушек увеличивается постепенно, с трех до пяти. Упражнение проводится до достижения стойкого различения громких и контрастных звуков.

Инструкция: «Послушайте инструменты. Это бубен (барабан, треугольник, колокольчик). Я буду играть на инструменте, а вы отгадайте, на чем я играю».

2. Развитие способности различать звуки одинаковые по высоте, силе, тембру, ритму.

Игра «Найди пару»

Цель: формирование умения соотносить и находить одинаковые по звуку предметы (баночки).

Оборудование: контейнеры от киндер-сюрприза с семенами внутри.

Ход выполнения: дети рассматривают шумовые баночки, учитель-дефектолог предлагает детям пограть баночками и услышать звуки, издаваемые ими. Педагог просит его помочь найти одинаковые по звучанию баночки. Детям раздаются баночки, по количеству детей.

Инструкция: «Я буду греметь своей коробочкой. Вы внимательно слушайте. Найдите у себя коробочку, которая звенит также».

3. Развитие способности различать слова, близкие по звуковому составу

Упражнение «Веселое название»

Цель: развивать умение различать слова, близкие по звуковому составу.

Оборудование: два кружка – красный и зеленый по количеству детей, предметные картинки (банан, альбом, витамин, клетка).

Ход выполнения: учитель-дефектолог раздает детям по два кружка – красный и зеленый. Если дети услышат правильное название того, что изображено на картинке, они должны поднять зеленый кружок, если неправильное – красный. Затем показывает картинку и громко, медленно, четко произносит звуко сочетания.

Инструкция: «Я буду говорить слова. Если говорю слово правильно – поднимаем зеленый кружок. Если говорю неправильно – поднимаем красный кружок».

Речевой материал:

баман	альбом	витамин	клетка
паман	айбом	митанин	къетка
банан	аньбом	фитамин	клетта
банам	авьбом	витаим	тлетка

4. Развитие умения дифференцировать слоги и фонемы.

Упражнение «Пчелы»

Цель: развитие умения различать звуки по мягкости.

Ход выполнения: педагог произносит звук [з] мягко и твердо, сопровождая произнесение звука занимательным рассказом, дети повторяют звуки за педагогом.

Инструкция: «Пчелы живут в ульях – домиках, которые для них сделали люди (показ картинки). Когда пчел много они гудят: «Зззз – зззз – зззз» (дети повторяют). Одна пчела поет ласково: «Зь – зь – зь». Вы будете пчелами. Встаньте сюда (с одной стороны комнаты). А там (показ на противоположную сторону комнаты) – поляна с цветами. Утром пчелы проснулись и загудели: «Ззз – ззз» (дети произносят звуки). Вот одна пчела (дотрагивается до какого-нибудь ребенка) полетела за медом крылышками машет и поет: «Зь – зь – зь» (ребенок имитирует полет пчелы, произносит звуки, присаживается на другой стороне комнаты). Вот еще пчела полетела (дотрагивается до следующего ребенка; игровые действия выполняют все дети). Набрали они много меда, полетели в улей и громко загудели: «Зззз – зззз – зззз» (дети имитируют полет и произносят звуки)».

Таким образом, сформированный фонематический слух является важным условием системного развития устной речи. Нарушения фонематического слуха могут провоцировать возникновение вторичных нарушений, что скажется на уровне готовности детей к обучению грамоте, а в дальнейшем и письменной речи, так как нарушения фонематического слуха препятствуют полноценному усвоению умственных операций, составляющих фонематические представления. Содержание коррекционно-педагогической работы по развитию фонематического слуха у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью осуществляется в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и неречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности дошкольников.

Abstract. Thus, formed phonemic hearing is an important condition for the systemic development of oral speech. The content of corrective and pedagogical work on the development of phonemic hearing in preschoolers with intellectual insufficiency is carried out as a result of a multidimensional effect aimed at speech and extra-speech processes, on the activation of cognitive activity of preschoolers.

Список литературы

1. Лалаева, Р. И. Нарушение речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева. – М. : Академия, 1988. – 250 с.
2. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 2007. – 200 с.
3. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
4. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие / Е. Ф. Соботович. – М. : Классик стиль, 2003. – 160 с.

Акперова Д.Я.

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

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В рамках данной статьи рассматриваются особенности формирования мелкой моторики у детей с дизартрией в старшем дошкольном возрасте. Определены критерии экспериментального исследования, описаны результаты, которые были получены в ходе констатирующего эксперимента, количественный и качественный анализ результатов исследования мелкой моторики детей с дизартрией.

Развитие мелкой моторики имеет важное значение для полноценного развития детей дошкольного возраста с нарушениями речевой функции. Как только у детей начинают наблюдаться нарушения движений рук, что проявляется в их неточности и несоординированности, отмечается отставание в речевом развитии. В работах М.М. Кольцовой [1; 2], уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Эта зависимость обусловлена анатомической близостью расположения двигательных и речевых зон в коре головного мозга, общностью функционирования двигательной и речевой систем.

Поэтому правильно подобранная программа логопедической помощи детям с дизартрией поможет развить не только разные стороны речи, но и поспособствует преодолению нарушений функциональных возможностей кистей и пальцев рук, коррекции нарушений мелкой моторики дошкольника.

С целью выявления состояния и уровня сформированности мелкой моторики у детей с дизартрией в дошкольном возрасте проводился констатирующий эксперимент на базе Государственного учреждения образования «Детский сад № 104 г. Гродно». В исследовании принимали участие 10 детей с дизартрией, которые составили экспериментальную группу. Контрольную группу составили 10 детей с нормотипичным развитием.

Цель констатирующего эксперимента – изучение состояния и уровня сформированности мелкой моторики у детей с дизартрией в старшем дошкольном возрасте.

В исследовании ставились задачи:

- подбор диагностических заданий для проведения исследования;
- определение показателей и критериев сформированности мелкой моторики у детей;
- проведение обследования в контрольной и экспериментальной группах;
- выполнение сопоставительного количественного и качественного анализа полученных результатов.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были применены диагностические задания и методики, представленные ниже.

Диагностическое задание «Коза» из методики Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук [3, с. 62]. Цель диагностического задания: изучение оптико-кинестетической организации движений («праксис позы»). Ребенку необходимо сначала на правой руке вытянуть вперед указательный палец и мизинец; средний и безымянный пальцы прижаты большим пальцем к ладони (под счет до 10), а потом такую же позу показать на левой руке. Сначала предлагаем выполнить задание по

словесной инструкции: «Вытяни второй и пятый пальцы» («Сделай козу рогатую»). Если ребенок не мог выполнять движения, то мы предлагали зрительный образец, воспроизводя следующую инструкцию: «Делай как я». Выполняется 2–3 раза. Оценка результатов осуществлялось следующим образом:

- 0 баллов – задание не выполняется;
- 1 балл – ребенок выполняет задание только с помощью другой руки (разгибает пальцы другой рукой, удерживает их при возникновении синкинезии);
- 2 балла – задание выполняется правильно, наблюдаются синкинезии;
- 3 балла – задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;
- 4 балла – задание выполняется правильно (без помощи взрослого).

Диагностическое задание «Заяц» из методики Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук [3, с. 62]. Цель диагностического задания: изучение оптико-кинестетической организации движений («праксис позы»). Ребенку необходимо сначала на правой руке вытянуть вверх средний и указательный пальцы; мизинец и безымянный палец прижать к ладони (под счет до 10), а потом такую же позу показать на левой руке. Сначала предлагаем выполнить задание по словесной инструкции: «Вытяни второй и третий пальцы» («Сделай зайчика»). Если ребенок не мог выполнять движения, то мы предлагали зрительный образец, проговаривая следующие слова: «Делай как я». Выполняется 3–4 раза. Оценка результатов:

- 0 баллов – задание не выполняется;
- 1 балл – ребенок выполняет задание только с помощью другой руки (разгибает пальцы другой рукой, удерживает их при возникновении синкинезии);
- 2 балла – задание выполняется правильно, наблюдаются синкинезии;
- 3 балла – задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;
- 4 балла – задание выполняется правильно (без помощи взрослого).

Диагностическое задание на изменение положения кистей рук (проба Н.И. Озерецкого) [4]. Цель диагностического задания: исследование кинетической основы движений руки. Ребенку предлагается положить перед собой руки ладонями вниз, сначала одну из них сжать в кулак, а вторую – выпрямить. Задача состоит в том, чтобы одновременно изменять положение рук, сжимая одну и расправляя другую. Давалась следующая инструкция: «Положи руки перед собой на стол. Делай как я». Выполняется каждой рукой отдельно, 3–4 раза. Оценка результатов осуществлялась по следующему ключу:

- 0 баллов – невозможность одновременного выполнения движений.
- 1 балл – многократные ошибки, дизритмия, наличие лишних движений, замена одних движений другими;
- 2 балла – единичные ошибки, дизритмия;
- 3 балла – задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;
- 4 балла – задание выполняется правильно без помощи взрослого;

Методика «Кулак – ребро – ладонь» А. Р. Лурия [4]. Цель методики: исследование кинетической основы движений руки. Ребенку предлагается воспроизвести по образцу серию из девяти движений, состоящую из трижды повторяющегося ряда трех вышеназванных движений. Давалась следующая инструкция: «Делай как я». Меняются лишь позы, сама рука не меняет местоположения. Если ребенок не справился с заданием, образец демонстрируется повторно до пяти раз. Оценивается правильное воспроизведение. Задание выполняется сначала правой рукой

(для правой), затем левой. Для левой – наоборот. Количество повторений 8–10 раз. Оценка результатов осуществлялась по следующему ключу:

- 0 баллов – невозможность поочередного выполнения движений.
- 1 балл – выполнение задания в замедленном темпе с нарушением последовательности движений (перестановками, пропусками движений, напряженными пальцами);
- 2 балла – задание выполняется в замедленном темпе с проявлением синкинезий;
- 3 балла – задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;
- 4 балла – задание выполняется правильно (без помощи взрослого).

Итоговое определение уровня сформированности мелкой моторики у детей с дизартрией в старшем дошкольном возрасте осуществлялось путем суммирования набранных баллов по всем диагностическим заданиям и методикам и оценивалось следующим образом:

- высокий уровень (16–13 баллов): ребенок выполняет задания без помощи взрослого; в нормальном или замедленном темпе; не наблюдаются синкинезий, дизритмии, нарушения последовательности, лишних движений, замен одних движений другими.
- средний уровень (12–9 баллов): ребенок выполняет задания с помощью взрослого; в замедленном темпе; иногда наблюдаются синкинезии, дизритмии, трудности в переключении движений; часто дети начинают выполнять движения с левой руки; нарушена последовательность движений; неполный объем.
- низкий уровень (менее 9 баллов): ребенок выполняет задания только с помощью взрослого; в замедленном темпе; наблюдаются синкинезии; часто выполняет задания с левой руки, а также с помощью другой руки (разгибает пальцы другой рукой, удерживает их при возникновении синкинезии); наблюдается дизритмия, большие трудности в переключении движений; неполный объем движений; часто нарушена последовательность действий.

При проведении исследования при необходимости детям оказывались следующие виды помощи: повтор инструкции; указания направляющего характера; совместная деятельность; полный образец выполнения, прием «рука в руке».

В процессе количественной обработки экспериментальных данных нами был выявлен итоговый уровень развития мелкой моторики у детей с дизартрией.

Проведенное исследование показало, что для 40 % с дизартрией характерен низкий уровень развития мелкой моторики рук. При выполнении часто наблюдалась замена одних движений другими, неполный объем, трудности в переключении с одного движения на другое. Для правильного выполнения требовалась обучающая помощь взрослого. Только 50 % детей с дизартрией продемонстрировали средний уровень сформированности мелкой моторики. Дети выполняли задания по зрительному образцу и по подражанию. Большая часть выполняла задание в замедленном темпе, с нарушением последовательности движений. Из-за несформированности пространственных представлений дети часто путали или меняли руки, начиная с левой, а не с правой.

В свою очередь, результаты исследования мелкой моторики среди детей с норматипичным развитием, показал высокий уровень развития (рисунок). При этом данный уровень характерен 40 % детей. У этих детей в полной мере развита кинестетическая и кинетическая основа движений. Дошкольники выполняли задание без помощи взрослого.

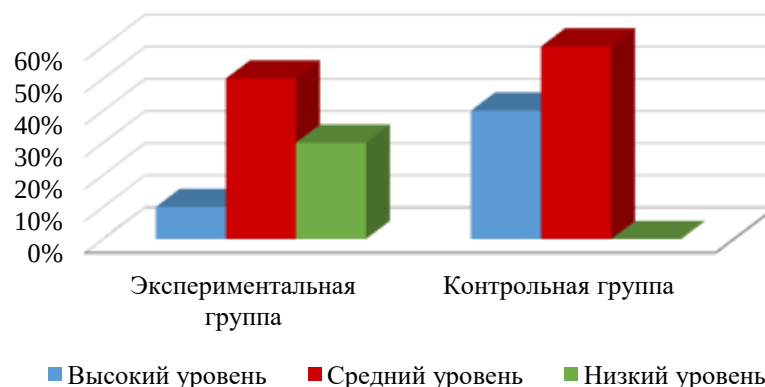


Рисунок – Уровень сформированности мелкой моторики у детей с дизартрией в старшем дошкольном возрасте

Таким образом, проведенное нами исследование, качественный и количественный анализ его данных позволяют утверждать, что для детей с дизартрией в старшем дошкольном возрасте характерен более низкий уровень сформированности оптико-кинестетической и кинетической основы движений в сравнении с детьми с нормотипичным развитием. Детям с дизартрией характерны такие особенности мелкой моторики, как несоординированность движений, замедленный темп, неполный их объем; трудности в переключении движений, наличие синкенизий, нарушение последовательности; затруднения в правильном выполнении действий обеими руками.

Abstract. Children with dysarthria of senior preschool age are characterized by the presence of features in the development of fine motor skills of the hands. This is manifested in independence, tempo, sequence of execution, volume, switching, coordination of movements.

Список литературы

1. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (Роль двигат. анализатора в формировании высш. нервной деятельности ребенка) / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с.
2. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 224 с.
3. Кузнецова, А. Т. Методы и приемы коррекции мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи: сборник трудов конференции. / А. Т. Кузнецова, М. И. Васильева // Общество и наука: векторы развития : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Чебоксары, 26 апр. 2023 г. / Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» ; редкол.: В. И. Кожанов [и др.] – Чебоксары, 2023. – С. 61–65.
4. Файловый архив студентов. – URL: <https://studfile.net/preview/9481594/page:3/> (дата обращения: 11.04.2024).

Аксёненко В.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республики Беларусь
Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук, доцент

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье описаны особенности мелкой моторики при стертой дизартрии у детей дошкольного возраста. Автор раскрывает, процедуру обследования мелкой моторики при стертой дизартрии, ее особенности у данной категории детей.

Мелкая моторика – это способность выполнять точные и мелкие движения кистями и пальцами рук. Развитие мелкой моторики зависит от взаимодействия мышечной, нервной, зрительной и костной систем. Эта область включает в себя широкий спектр движений, начиная от простых жестов и заканчивая более сложными действиями, такими как письмо и рисование [2, с. 71].

Мелкая моторика развивается естественным образом, начиная с младенческого возраста, у каждого ребенка индивидуальными темпами. Сначала движения малыша неловкие, неумелые. Ребенок учится хватать предмет, после появляются навыки перекладывания из руки в руку, к двум годам он уже способен рисовать, правильно держать кисточку, ложку. В дошкольном и школьном возрасте моторные навыки становятся более сложными и разнообразными. Высокая развитость мелкой моторики является важной составляющей быта человека, так как ежедневно приходится совершать огромное количество мелко-моторных действий: застегивание пуговиц, завязывание шнурков, письмо, рисование, манипулирование с мелкими предметами.

Моторные функции имеют тесную связь с речевыми способностями. Пальцы рук содержат множество рецепторов, передающих сигналы в центральную нервную систему. Поэтому крайне важно начинать развивать мелкую моторику у ребенка с раннего возраста. Необходимо формировать полноценную моторную сферу у детей дошкольного возраста.

Если у ребенка дошкольного возраста хорошо развита мелкая моторика, он будет в состоянии запоминать большие объемы информации, логично рассуждать и последовательно излагать свои мысли, применяя богатый словарный запас. Развить мелкую моторику можно различными способами, такими как: игры с мелкими предметами, головоломки, стеклянные шарики, мозаики, конструкторы, массаж рук и пальцев, пальчиковые игры, лепка.

Стертая дизартрия представляет собой сложное речевое расстройство, характеризующееся комбинированностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности [6, с. 1]. Основные симптомы дизартрии включают в себя нечеткую и неэмоциональную речь, слабую дикцию и полиморфное нарушение звукопроизношения. Основным симптомом стертой дизартрии являются фонетические нарушения, которые часто сопровождаются недоразвитием лексико-грамматической структуры речи.

При стертой дизартрии у детей наблюдаются нарушения в моторной сфере. При стертой дизартрии страдает общая, мелкая, мимическая и артикуляционная моторика. Нарушение моторики у детей со стертой дизартрией носит широкий характер. Наблюдается общая моторная неловкость, неуклюжесть, скованность движений, так же страдает мелкая моторика рук. У детей с паретической формой стертой дизартрии часто наблюдается вялость пальцев, особенно при работе

с карандашом или ручкой. При спастической же форме наблюдается чрезмерное напряжение и малая подвижность.

Дети со стертой дизартрией имеют задержки в развитии ловкости и точности движений по сравнению со сверстниками. Дошкольники, имеющие проблемы с мелкой моторикой рук, сталкиваются с трудностями в освоении навыков письма. Задерживается развитие готовности руки к письму, так как дети долго не проявляют интерес к различным видам ручной деятельности, например, рисование. В результате у детей со стертой дизартрией в школьном возрасте могут возникать трудности с письмом. Моторная недостаточность заметна при выполнении сложных движений, которые требуют четкого контроля движений, точной координации различных мышечных групп и правильной организации пространственно-временного выполнения движений.

Дети со стертой дизартрией поздно и с трудом овладевают навыками самообслуживания: не могут застегнуть пуговицу, развязать шарф и т.д. На занятиях особенно заметна моторная неловкость, на занятиях по рисованию, ребенок плохо держит карандаш, руки бывают напряжены. На занятиях по оригами дети испытывают затруднения и не могут выполнять самые простые движения, так как требуются и пространственная ориентировка, и тонкие дифференцированные движения рук.

Необходимо уделять внимание развитию мелкой моторики, которая играет важную роль в обучении ребенка. Для этого могут быть применены различные игры и упражнения, способствующие улучшению гибкости и ловкости мелкой мускулатуры.

Для обследования мелкой моторики при стертой дизартрии можно использовать разные методики, которые помогут оценить уровень ее функциональности.

Методика Е.Ф. Архиповой дает возможность в полной мере обследовать мелкую моторику, а также выявить ее специфику у изучаемой категории детей [7, с. 26].

Для обследования мелкой моторики старших дошкольников со стертой дизартрией можно задания по следующим направлениям:

1. Исследования развития кинестетической основы движений руки. Можно использовать следующие задания:

- Опустить кисть правой руки вниз. Все пальцы, кроме большого, сжать, большой палец вытянуть 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.

2. Исследование оптико-кинестетической организации движений. Предложены задания:

- Сложи первый и второй пальцы в кольцо.

- Вытяни второй и третий пальцы (Сделай зайчика).

- Вытяни второй и пятый пальцы (Сделай козу рогатую).

Предложенные задания по зрительному образцу заключаются в том, что ребенку поочередно показывают определенную пальцевую позу, которую он должен воспроизвести. Обследование проводится поочередно для каждой руки, и после выполнения каждой позы ребенок может свободно положить руку на стол.

3. Выявление синкинезий.

Для выявления синкинезий применяются пробы Заззо. Сначала руки ребенка кладут на чистый лист бумаги, после чего их обводят карандашом. Затем, по очереди касаясь каждого пальца ребенка, кроме безымянного, дается команда: «Подними только этот палец!» На получившемся контурном изображении фиксируются произвольные движения других пальцев: односторонние, перекрестные (на противоположной руке) и двусторонние (на обеих руках).

4. Исследование кинетической основы движений руки. Необходимо последовательно прикоснуться большим пальцем правой руки ко второму, третьему, четвертому и пятому пальцам как в обычном, так и в максимальном темпе. Аналогичное задание нужно выполнить также с пальцами левой руки, а затем повторить задание обеими руками в обоих темпах.

Так же можно использовать следующие задания:

- пальцами правой (левой) руки «поздороваться» по очереди с пальцами левой (правой) руки, начиная с большого;
- соединить пальцы рук. Осуществлять поочередно, начиная с большого пальца, движение – касание всех пальцев.

5. Исследование зрительно-моторной координации движений (графические пробы). Предлагается следующие задания:

- Провести прямую линию.
- Провести прямую линию слева направо.
- Провести прямую линию сверху вниз.
- Соединить точки.
- Рисование волнистых и ломаных линий (по образцу).
- Рисование геометрических фигур (треугольник, квадрат, круг).
- Рисование неотрывно графических рядов по линейке («заборчик», «цепочка»).

6. Исследование скорости движений.

По сигналу, ребенок начинает чертить карандашом вертикальные линии так, чтобы они не выходили за границы линейки. По истечении десяти секунд дается сигнал об окончании работы. После перерыва это же задание проделывается другой рукой.

Методика обеспечивает более точную оценку мелкой моторики у детей со стертой дизартрией и позволяет разработать индивидуальный план работы.

Таким образом, уровень развития моторики является одним из ключевых показателей готовности ребенка к школьному обучению. Развитие мелкой моторики составляет важный аспект общего формирования ребенка. Крайне значимую роль в этом процессе играет координация движений рук и глаз, а также слаженность работы обеих рук. Развитие мелкой моторики у человека тесно связано с уровнем речевой деятельности: улучшение моторики пальцев способствует развитию мышления и речи. Ранняя диагностика и комплексная коррекция нарушений помогают улучшить функциональность мелкой моторики у детей со стертой дизартрией. Проблемы в моторной сфере затрудняют адаптацию детей дошкольного возраста со стертой дизартрией к учебному процессу и мешают полноценному общению с ровесниками и взрослыми. Предложенная в работе методика обследования предназначена для выявления трудностей письма, характерных для детей дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Abstract. Early diagnosis and comprehensive treatment can help improve the functionality of fine motor skills in children with erased dysarthria. All of the above-mentioned motor disorders complicate the process of adaptation of preschool children with erased dysarthria to school education, and hinder full-fledged communication with peers and adults.

Список литературы

1. Кольцова, М. М. Движение и развитие сенсорной речи / М. М. Кольцова. – М. : Сов. Россия, 2000. – 210 с.
2. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2000. – 192 с.

3. Светлова, И. Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук / И. Е. Светлова. – М. : АСТ, 2010. – 56 с.
4. Сильчева, Н. А. Мелкая моторика как средство развития речи детей раннего возраста : учеб.-метод. пособие / Н. А. Сильчева. – Армавир : Армавир, 2023. – 70 с.
5. Сироткина, Ю. В. Развитие мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста средствами пальчиковой гимнастики / Ю. В. Сироткина. – Челябинск : Гранада Пресс, 2020. – 13 с.
6. Спирина, А. В. Особенности крупной, мелкой и артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией / А. В. Спирина // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 71–73.
7. Шледевиц, М. О. Нетрадиционные техники в коррекции нарушений мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией / М. О. Шледевиц. – Челябинск : ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», 2023. – 28 с.

УДК 376.4

Байда Д.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности лексической стороны речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Описан количественный и качественный рост словаря в онтогенезе. Рассмотрены основные проблемы, связанные с овладением лексической стороной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Лексическая сторона речи является одним из самых важных элементов в структуре языка и его освоении, включающая в себя словарный запас, т.е. все слова, значение которых человек понимает или которые употребляет. Лексический строй речи – это компонент языка, который включает в себя активный и пассивный словарный запас, умение пользоваться им в конкретной ситуации. В структуру лексического строя речи входит: номинативный, предикативный и атрибутивный словари, а также словари служебных частей речи. Лексика или словарный состав языка обеспечивают богатство и точность высказывания. Лексические единицы наделяются значением не только через сами слова, но и через их грамматические формы и сочетаемость с другими словами. Рассмотрим особенности развития лексической стороны речи в онтогенезе.

Развитие словарного запаса ребенка тесно связано как с когнитивными процессами (мышлением, памятью, восприятием и т.д.), так и с развитием всех компонентов речи, включая фонетический и грамматический строй. Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова отмечают, что сначала в речи ребенка появляются слова с конкретным значением, а затем – слова с более абстрактными, обобщающими значениями [4, с. 14]. Формирование лексического запаса происходит параллельно с освоением окружающей действительности. По мере знакомства с новыми предметами, явлениями и их характеристиками ребенок обогащает свой словарь. Этот процесс осуществляется в ходе непосредственного взаимодействия с окружающим миром и общения со взрослыми.

Речевое развитие характеризуется тем, что лексические единицы объединяются в семантические поля, формируя систему смысловых связей, как отмечал А.Р. Лурия [6, с. 39]. По мере развития мышления и речи ребенка лексика не только расширяется, но и систематизируется. Семантическое поле – это группа слов, объединенных общими значениями. В его структуре

выделяются ядро (наиболее частотные и значимые слова) и периферия (менее употребляемые единицы) [4, с. 26]. Постепенное формирование лексики также связано с процессами словообразования. Развитие этих механизмов способствует быстрому обогащению словаря за счет производных слов.

Количественное развитие лексической стороны речи можно проследить на основе возрастных норм. К полутора годам ребенок использует в активной речи примерно 100 слов, к двум годам словарь значительно увеличивается – до 300 слов и более. К трем годам словарь ребенка возрастает до 1000 и более слов. В возрасте 6 лет активный словарь достигает 3000–3500 слов [5, с. 81].

Качественное развитие словаря ребенка заключается в расширении состава частей речи и групп слов. На первом году жизни преобладают существительные, обозначающие людей и предметы ближайшего окружения. В возрасте 2–3 лет активный словарь ребенка постепенно пополняется глаголами, прилагательными, местоимениями и простыми служебными словами (предлогами, союзами). С 4–5 лет начинается дифференцировка лексических значений. В тот период ребенок осваивает сложные понятия, обобщающие группы предметов (например, мебель, одежда, транспорт), а также слова, обозначающие свойства предметов, пространственные и временные отношения. В 6–7 лет активно формируется способность к осмысленному использованию синонимов, антонимов, многозначных слов. На школьном этапе развития лексическая сторона речи учащихся значительно усложняется и обогащается за счет освоения новых терминов, грамматических конструкций и письменной речи. В этот период происходит активное усвоение школьной терминологии, развитие учебного диалога и монолога, а также овладение новыми лексико-грамматическими средствами. Расширение словарного запаса происходит не только за счет освоения названий предметов и действий, но и через усвоение признаков предметов, а также абстрактных понятий. Особую роль играет письменная речь, которая требует от ребенка не только владения грамматическими нормами, но и умения использовать словообразовательные модели. В школьные годы словарный запас ребенка становится достаточно обширным. Его речь приобретает логичность и развернутость, он способен пересказывать текст, строить сложные предложения и выражать мысли с помощью разнообразных языковых средств.

Таким образом, формирование лексической стороны речи в онтогенезе тесно связано с когнитивным развитием, взаимодействием с окружающей средой и социальной коммуникацией. Развитие словарного запаса происходит благодаря накоплению сенсорного опыта, расширению кругозора и активному речевому взаимодействию.

Нарушение познавательного развития у детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности приводит к серьезным трудностям в овладении речью. Эти особенности проявляются не только в задержке речевого развития, но и в специфике его формирования. У детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствует достаточный уровень слухового внимания, фонематического восприятия, артикуляционных навыков, что затрудняет полноценное развитие речи в целом, и развитие лексической стороны речи в частности [1, с. 68]. Так, у детей оказываются нарушены как импрессивная, так и экспрессивная стороны речи. Часто дети испытывают трудности в понимании обращенной речи, что негативно сказывается на их обучении и развитии. По данным Н.В. Павловой, активный словарь детей с нормотипичным развитием почти втрое превышает аналогичный показатель у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Ограниченность словарного запаса у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью отчетливо проявляется при назывании предметов и явлений окружающего

мира, их характеристик и выполняемых действий. Выявлено, что такие дети часто не знают названий многих привычных объектов (например, «перчатки», «будильник», «подоконник»). В их лексике мало слов с обобщающими значениями («мебель», «одежда», «обувь» и т.п.), а их использование часто сопровождается непониманием смысла, что свидетельствует о затруднениях в формировании обобщающих категорий. Абстрактные слова практически не встречаются в их речи, за исключением механически заученных выражений [7, с. 14].

Круг слов, обозначающих действия, у детей с интеллектуальной недостаточностью крайне ограничен, что приводит к сложностям в коммуникации. Они испытывают затруднения в понимании речи окружающих и в формулировании собственных высказываний. Большая часть слов, известных детям с интеллектуальной недостаточностью, остается в пассивном словаре и не используется в активной речи. В отличие от нормально развивающихся сверстников, у них наблюдается выраженное преобладание пассивного словарного запаса. Слабая познавательная активность, ограниченность интересов и недостаточное речевое взаимодействие обуславливают низкую потребность в применении известных слов, что делает их речь однообразной и неточной [7, с. 14].

Недостаток слов с разной степенью обобщенности делает речь детей разрозненной и неструктурированной. Отдельные грамматические категории либо совсем не используются, либо встречаются крайне редко. В частности, это касается причастий, деепричастий, наречий, сложных предлогов и подчинительных союзов. Дети с интеллектуальной недостаточностью значительно уступают сверстникам с нормальным интеллектом в умении использовать разнообразные языковые средства. Особенно заметны трудности в подборе лексических единиц в зависимости от контекста общения. По данным А. В. Егоровой, лексика младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью в основном представлена существительными, глаголами, местоимениями и небольшим количеством наречий. Однако прилагательные, союзы, приставочные глаголы и обобщающие слова практически отсутствуют в их речи. Это делает их высказывания бедными, неинформативными и затрудняет передачу смыслового содержания [2, с. 11].

В устной и письменной речи таких школьников встречается множество аграмматизмов – ошибок, связанных со словоизменением. Их высказывания состоят из простых, нераспространенных предложений, часто структурно неоформленных, с пропусками главных членов. Увеличение длины фраз достигается за счет перечислений событий и объединения предложений с помощью интонации и союза «и». В самостоятельной речи детей часто встречаются фрагментарные предложения с пропущенными подлежащими или сказуемыми (например, «Девочка грибы собирает. Нашла. Взяла. В лесу заблудилась»). Из-за инертности мышления учащимся сложно выполнять анализ, синтез, выделять лишнее, обобщать (например, назвать одним словом «стол, кровать, шкаф»).

Р.И. Лалаева подчеркивает, что «нарушения речи у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью носят системный характер, они затрагивают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны речи. Поэтому логопедическое воздействие должно быть направлено на речевую систему в целом, а не только на какой-то один изолированный дефект» [3, с. 8].

Таким образом, у детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности наблюдаются значительные затруднения в формировании лексической стороны речи, обусловленные общими нарушениями интеллектуальной деятельности. Их речь отличается бедностью лексики, трудностями в понимании и использовании слов с обобщающими и абстрактными значениями.

Преобладание пассивного словарного запаса над активным подтверждает необходимость специально организованной коррекционной работы, направленной на развитие речевых навыков и расширение лексического запаса.

Abstract. Thus, children with mild intellectual insufficiency have significant difficulties in the formation of the lexical side of speech due to general disorders of intellectual activity. Their speech is distinguished by the poverty of vocabulary, difficulties in understanding and using words with generalizing and abstract meanings. The predominance of passive vocabulary over active confirms the need for specially organized correctional work aimed at developing speech skills and expanding lexical stock.

Список литературы

1. Евдокимова, Л. В. Развитие лексического строя речи у глубоко умственно отсталых детей / Л. В. Евдокимова // Проблемы современной науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 67–75.
2. Егорова, А. В. Логопедическая работа по актуализации словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А. В. Егорова. – РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2011. – 22 с.
3. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. для логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 1998. – 224 с.
4. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
5. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
6. Павлова, Н. В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Павлова Наталья Владимировна ; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2002. – 23 с.
7. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / В. И. Логинова, А. И. Максаков, М. И. Попова [и др.] ; под ред. Ф. А. Сохина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 223 с.

УДК 376.37

Бакуменко В.А.

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

ОСОБЕННОСТИ ЧУВСТВА РИТМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса о роли ритма в речевом развитии дошкольников. Раскрыт порядок формирования чувства ритма в онтогенезе. Описываются особенности чувства ритма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ритм – равномерное чередование каких-либо элементов (звуковых, двигательных и т. п.); внутренняя организация музыкального, поэтического произведения, основанная на чередовании звуков, движений; налаженный ход чего-либо, размеренность в протекании чего-либо (ритм жизни, режим дня и т. п.) [1, с. 23]. Основой ритмической группы является ударный слог, от количества которых зависит простота или сложность ритма. Так, если группа содержит один ударный слог, то его называют простым. Следовательно, если ритм складывается из простых

ритмических структур, то его принято называть простым. Если в ритмическую группу входят два и более ударных слога, то такая ритмическая группа называется сложной и ритм, в основе которого лежит подобная группа, называется сложным или групповым.

Ритм в речи оказывает значительное влияние на восприятие и понимание информации, а также на эстетическое воздействие высказываний. Он играет важную роль в восприятии и понимании речи, поскольку ритм делит речь на единицы (синтагмы, фразы и т. д.), помогая слушателям обрабатывать и понимать информацию. Изменения ритма могут указывать на начало новой мысли, смену говорящего или наличие скрытого смысла. Правильный ритм поддерживает внимание и интерес аудитории.

Ритмическая способность занимает особое место в развитии ребенка. Уже в самых ранних проявлениях лепета обнаруживается ритмическая повторяемость однородных слогов, затем чередование разнородных. Отмечается тесная связь лепета с ритмическими движениями: ребенок ритмично взмахивает руками, прыгает, стучит игрушкой, при этом выкрикивает слоги в ритме движений, а как только движения прекращаются, он умолкает [6, с. 89].

Ритм речи относится к наиболее сложным видам ритмической активности организма, участвует в реализации важнейшей деятельности человеческого мозга – восприятии, порождении и воспроизведении речи, которая представляет собой одну из наиболее сложно организованных психофизиологических систем человеческого организма. Несформированность ритмических процессов у детей приводит к нарушению их моторного и психического развития. И, как правило, к отставанию в развитии речи [2, с. 36].

У детей дошкольного возраста ритм речи может быть нестабильный, с частыми нарушениями ударности. Преобладают простые ритмические структуры (ударение на первом слоге в словах). Наблюдаются пропуски и добавление ударений, а также изменение длительности слогов.

В трудах Г.А. Волковой отмечено, что в онтогенезе можно выделить следующий порядок формирования чувства ритма:

1. Восприятие – воспроизведение темпа следования звуков. При этом сначала дети овладевают эталоном быстрого темпа, затем – среднего и значительно позже – медленного. Например: на занятии дети слушают короткую музыкальную фразу, исполняемую на ударных инструментах (бубен или барабан). Сначала они учатся подражать быстрому темпу, когда музыка звучит быстро, например, «Тик-так, тик-так». Затем переходят к среднему темпу, например, «Тик... так... тик... так...», и только позже осваивают медленный темп, где звуки звучат с большой паузой между ними, как в «Тик... (долгая пауза) ... так...».

2. Восприятие – воспроизведение отношений акцентированных и неакцентированных звуков, лежащих в основе музыкального метра. Например, дети слушают мелодию, где некоторые ноты играют громче (акцентированные), а другие – тише (неакцентированные). Соответственно такту мелодии, дети хлопают в ладоши, выделяя акценты: «Хлоп (громко) – тихо – хлопок (громко) – тихо».

3. Восприятие – воспроизведение отношений длительностей звуков и пауз. Например: слушают ритм «та-та-та-ТА» (где «ТА» – длинный звук) и затем повторяют его. Сначала они осваивают простые ритмические рисунки с одинаковыми длительностями, такие как «та-та-та-ТА», а затем переходят к более сложным, включая паузы. Этот этап фокусируется на том, чтобы дети могли слушать и воспроизводить ритмы, включая различные длительности и паузы. Дети учатся распознавать и воспроизводить ритмы, что является основой для дальнейшего освоения более сложных ритмических структур.

4. Усваивается чередование различных длительностей: сначала элементарных квадратных (рисунки с равномерным распределением длительностей звуков и пауз), потом элементарных неквадратных ритмических рисунков (рисунков с различными длительностями звуков и пауз). Дети начинают с простых квадратных ритмических рисунков, таких как «та-та-та-та» (все звуки одинаковой длительности). Затем они переходят к элементарным неквадратным рисункам, например «та-ТА-та» (где «ТА» – длинный звук). Позже они осваивают более сложные ритмические структуры, такие как «та-ТА-та-та-ТА», добавляя различные длительности и акценты в свои ритмические игры. Этот процесс включает в себя не только восприятие, но и активное использование различных ритмических структур с добавлением акцентов и пауз [5, с. 111].

При общем недоразвитии речи происходит нарушение формирования всех сторон речевого развития: фонетико-фонематической, лексико-грамматической, связной. При этом интеллект и слух ребенка сохранены, а непосредственно речь может как полностью отсутствовать, так и быть лишь слегка непонятной или неправильной. В зависимости от степени нарушения речи при общем недоразвитии речи (далее – ОНР), выделяют 4 уровня речевого развития у ребенка, которые во многом определяют основные направления коррекционно-педагогической работы.

По мнению Т.А. Власовой, можно отметить следующие особенности чувства ритма у детей с ОНР:

1. Задержка в развитии ритмического восприятия: у детей часто наблюдается задержка в восприятии и воспроизведении ритма. Это может проявляться в трудностях с определением длительности звуков и пауз, а также с их последовательностью.

2. Нарушение координации движений: дети могут испытывать сложности в координации движений, что затрудняет их способность следовать ритму. Например, они могут неумело хлопать в ладоши или не попадать в такт музыки.

3. Сложности с акцентированием: у детей возникают трудности с выделением акцентированных и неакцентированных звуков. Это может привести к тому, что они не всегда понимают, какие звуки требуют большего внимания или силы, что в последующем негативно отражается на подготовке к обучению грамоте, поскольку дети не могут выделить ударный слог в слове, а в случаях со словами омонимами (за'мок – зам'ок) возникает и трудность понимания речи.

Перечисленные трудности характеризуют в целом особенности чувства ритма у детей дошкольного возраста с ОНР. При этом Т.А. Власова отмечает, что дети могут демонстрировать неоднородное восприятие ритма: у одних детей ритмическое чувство может быть более развитыми, у других – менее. Это зависит от индивидуальных особенностей и уровня речевого развития [4, с. 148].

Развитие чувства ритма напрямую связано с речевой активностью детей. Упражнения на развитие ритма могут способствовать улучшению фонематического восприятия и общей речевой активности. Т.А. Власова предлагает различные методы и упражнения для коррекции ритмических нарушений у детей с общим недоразвитием речи. Это могут быть игры с музыкой, ритмические упражнения, использование ударных инструментов и другие виды деятельности, направленные на развитие чувства ритма.

Важным аспектом является интеграция музыкального и речевого обучения. Музыкальные занятия могут помочь детям лучше осваивать речевые структуры и развивать слуховую память.

Таким образом, исследования Т.А. Власовой подчеркивают важность комплексного подхода к развитию чувства ритма у детей с ОНР, акцентируя внимание на индивидуальных особенностях каждого ребенка и использовании различных методов коррекции и развития.

Учитывая значимую роль чувства ритма в развитии речевых и музыкальных способностей, особенно у детей с ОНР, необходимо проводить целенаправленную коррекционно-педагогическую работу. Коррекция нарушений ритмической чувствительности может способствовать улучшению не только речевых навыков, но и общей координации, что в свою очередь положительно скажется на всестороннем развитии ребенка.

Также Г.А. Волкова отмечает, чувство музыкального ритма, как и чувство ритма в целом, необходимо рассматривать вместе со всеми другими средствами музыкальной выразительности. Внимание занимающихся обращается на эмоциональное содержание музыки и ее построение. Чтобы двигаться в соответствии с характером музыки и передавать в движениях не только ритмический рисунок, но и такие элементы музыкальной выразительности, как фразировку, динамику, темп, необходимо иметь определенный запас движений, которые заимствуют из физкультуры, сюжетной драматизации, танца. Из физкультуры используются ходьба, бег, прыжки. Используются также гимнастические упражнения: движения с мячами, обручами, лентами, флажками и без них. Из сюжетной драматизации взяты инсценирование песни, программной музыки. Дети и взрослые, передавая музыкально-игровые образы, используют мимику, характерные жесты. Из области танца заимствованы элементы народных плясок, бального танца; шаг польки, шаг галопа, шаг вальса, различные повороты, движения кистями рук, хлопки, притопы и т.д.

Таким образом, развитие чувства ритма у детей дошкольного возраста с ОНР играет важную роль в их общем развитии. Систематическая коррекционная работа, основанная на разнообразных играх, упражнениях и музыкальных занятиях, способствует улучшению коммуникативных навыков, артикуляции и моторики у детей. Развитие ритма помогает детям лучше контролировать свое дыхание, интонацию и темп речи, что в свою очередь способствует улучшению их способности к социализации.

Abstract. Thus, the development of a sense of rhythm in preschool children with ONR plays an important role in their overall development. Systematic corrective work, based on a variety of games, exercises and musical activities, contributes to improved communication skills, articulation and motor skills in children. The development of rhythm helps children to better control their breathing, intonation and pace of speech, which in turn helps to improve their ability to socialize.

Список литературы

1. Белякова, Л. И. Заикание : учеб. пособие для студ. пед. инст. по спец. «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова – М. : В. Секачев, 1998. – 304 с.
2. Белякова, Л. И. Ритм речевых и неречевых процессов у детей в норме и при речевой патологии / Л. И. Белякова. – М. : В. Секачев, 2012. – 91 с.
3. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. – 388 с.
4. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика : пособие для учителя / Т. М. Власова, А. Н. Пфафенродт. – М. : Владос, 1996. – 240 с.
5. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М. : Владос, 2002. – 272 с.
6. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 160 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье определены особенности взаимодействия и коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра. Приведены рекомендации по созданию специальных условий для организации обследования пассивного словаря у детей данной нозологической группы. Описана методика введения значимого взрослого в ситуацию обследования.

Обследование речи ребенка с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) является важной частью диагностического процесса. Грамотная организация данного обследования определит направления и содержание коррекционно-педагогической работы по развитию навыков коммуникации и речи у обучающихся с РАС.

Неотъемлемой частью диагностики речи ребенка является изучение состояния его пассивного словаря. Пассивный словарь – совокупность языковых единиц, которые ребенок знает, но активно не употребляет. В большинстве диагностических карт обследование пассивного словаря сводится к пониманию слов, т.е. умению показать на картинках предметы, объекты, их признаки и действия; а также к выполнению простых инструкций.

В настоящее время существуют различные методики, помогающие специалистам провести обследование. Чаще всего обучающимся предлагается альбом с иллюстративным материалом, подобранным по разным тематическим группам. Диагносты предлагают рассмотреть картинки и показать те или иные объекты, таким образом обследуется как понимание инструкций, так и количество слов в словарном запасе, понимание грамматических конструкций, умение ребенка определить категориальную принадлежность слова и т.п. Но в случае с детьми с РАС организовать и провести диагностику состояния пассивного словаря гораздо сложнее, что обусловлено особенностями их психофизического развития.

Как отмечается разными авторами, речь детей с РАС характеризуется рядом особенностей: мутизмом, недостатком социо-эмоциональной взаимности, эгоцентричностью и т.д. В целом страдает коммуникативная функция речи. Отдельное внимание в ходе обследования стоит уделить своеобразию установления контакта с другими людьми. Дети с РАС с большими трудностями вступают в контакт с новыми людьми, иногда не вступают вовсе. Нередки такие случаи, когда новый человек не просто неинтересен ребенку, а вызывает у него яркую реакцию негативизма. У обучающихся с РАС наблюдается неспособность понять значение коммуникативного взаимодействия, следовательно, у них снижена потребность в этом самом взаимодействии [1; 2; 5].

Для успешного изучения состояния пассивного словаря у ребенка с РАС необходимо создать специальные условия. Изначально необходимо выбрать время для проведения диагностики, когда ребенок находится в ресурсном для него физическом состоянии (он выспался, сыт, здоров). Важно учесть особенности реакции ребенка на новые условия – другое помещение, незнакомые люди, и дать ребенку время на адаптацию к этим условиям, начав диагностику с непринужденной беседы с родителями о достижениях ребенка, которые их радуют. Помещение для обследования должно быть лишено различных раздражающих факторов и быть изолировано от посторонних шумов.

При проведении обследования понимания слов (названий предметов и объектов, признаков и действий предметов и объектов) с использованием картинок мы предлагаем индивидуализировать диагностический материал, тщательно подобрать наглядность, которая была бы значима для ребенка. Так при обследовании пассивного словаря детей других нозологических групп традиционно используются обобщенные изображения предметов, несвязанные с конкретным ребенком. Мы предлагаем использовать фотографии именно тех предметов, с которыми ребенок непосредственно встречается, действует в повседневной жизни. Вместо картинок с изображением действий, выполняемых другими детьми, применять фотографии конкретного ребенка в деятельности: где он играет, рисует, занимается; можно использовать фотографии близких взрослых и т.д. В некоторых случаях достаточно узнать специфичность интересов ребенка для того, чтобы материал для обследования стал ему интересен: использовать иллюстрации с любимыми героями из мультфильмов, конкретной тематики (животные, морские обитатели, космос и т.п.).

Возвращаясь к проблеме трудности вступления в контакт детей с РАС с новыми людьми [3], обнаруживается следующее: игнорирование ребенком задания в процессе обследования может означать не бедность его пассивного словаря, а как раз своеобразие вступления в коммуникацию с незнакомым человеком. В таком случае мы рекомендуем отдать предпочтение такой тактике взаимодействия с ребенком в ходе диагностики, при которой с ребенком контактирует один из членов психолого-медико-педагогической комиссии, а остальные наблюдают со стороны (желательно вне поля зрения ребенка, например, с помощью зеркала Гезелла). При этом диагност должен учитывать, что ребенок может по-разному реагировать на тембральную окраску голоса, желательно говорить не очень громко, спокойно, не используя излишнюю эмоциональность в общении. Иногда обучающиеся с РАС лучше реагируют на шепотную речь педагога. Если и в данной ситуации ребенок не взаимодействует с диагностом, мы предлагаем введение значимого взрослого в ситуацию обследования. В качестве значимого взрослого может выступать родитель ребенка, его законный представитель или педагогический работник, т.е. человек, которого ребенок знает и с которым в повседневной жизни взаимодействует.

Изначально значимого взрослого можно сделать посредником между ребенком и диагностом. Например, он будет показывать ребенку материал, а специалист – давать инструкцию. Если и в такой ситуации ребенок продолжает игнорировать задание, то специалист делегирует предъявление заданий значимому взрослому, заранее объяснив ему методику предъявления материала.

При введении в ситуации диагностики близких взрослых важно изначально подготовить их к такой роли в обследовании.

Во-первых, необходимо попросить значимого взрослого не вмешиваться в ситуацию обследования до тех пор, пока специалист сам этого не попросит. Нередко наблюдается такая ситуация, что в ходе диагностики родитель или законный представитель ребенка сразу начинает помогать ему. Такая помощь нарушает процедуру проведения обследования, ведь специалисту важно изучить актуальную зону развития ребенка, т.е. то, что он может делать самостоятельно. И уже после переходить к изучению зоны ближайшего развития, т.е. того, что ребенок может сделать при оказании ему обучающей помощи.

Во-вторых, отдельное внимание нужно уделить эмоциональному состоянию значимого взрослого. Он должен быть расслабленным и спокойным, ведь ребенок считывает эмоции другого человека. И хоть у детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается нарушение эмоционально-волевой сферы, в том числе трудности в понимании эмоций другого человека,

необходимо, чтобы окружающие взрослые были спокойны. Значимого взрослого необходимо предупредить о возможности возникновения негативных реакций у ребенка, ведь процедура обследования является нетипичной. Она может вызвать у диагностируемого стресс и панику. Сам специалист, проводящий обследование, должен внимательно следить за эмоциональным состоянием ребенка. Если становится понятно, что ребенок начинает чрезмерно переживать, нужно его успокоить. Например, отвлечь разговором, игрушкой, предложить перерыв, еду или напитки и т.д.

Следующим важным этапом в объяснении методики предъявления материала значимому взрослому является грамотное предъявление инструкции. Некоторые диагностические методики являются стандартизированными, то есть у них есть четкая инструкция. Меняя инструкцию, можно произвольно оказать помощь ребенку. Поэтому мы рекомендуем заранее напечатать инструкцию на листе бумаги, с которого значимый взрослый сможет ее зачитать. При таком предъявлении задания также важно предупредить взрослых, что нельзя менять слова в инструкции и интерпретировать ее своими словами, что необходимо отказаться от подсказывающих жестов, что важно дать ребенку время на обдумывание задания, что повторное предъявление инструкции может выглядеть иначе. Иногда возможно использование следующего алгоритма – диагност проговаривает инструкцию шепотом, выдерживает паузу, родитель повторяет за диагностом напечатанный текст в обычном для ребенка звучании.

Если после выполнения всех приведенных рекомендаций ребенок все еще отказывается от выполнения заданий, специалист может предложить значимому взрослому показать, как они обычно играют с ребенком. И в процессе игры, то есть в привычной для ребенка деятельности, диагност может отметить некоторые особенности состояния пассивного словаря: знание названий предметов, их признаков и действий и т.д.

Возможны ситуации, когда ребенок с РАС и при введении значимого взрослого игнорирует выполнение заданий, хотя родитель или законный представитель ребенка утверждает, что он способен выполнить задание. В таком случае мы рекомендуем попросить родителя продемонстрировать диагносту видеоматериал, основываясь на котором можно дать характеристику состоянию пассивного словаря ребенка. О необходимости предоставления дополнительных материалов (например, видеозаписей) родителей или законных представителей ребенка нужно информировать заранее. И в таком случае мы предлагаем дать родителю памятку, содержащую информацию о том, какой именно материал должен быть на видеозаписи, какой примерно длительности должны быть фрагменты видеозаписей. Для обследования пассивного словаря необходимо предложить родителям видеозапись того, как ребенок рассматривает картинки или фото и указывает на объекты по просьбе взрослого. Также информативным материалом является видеозапись игр с сенсорным материалом, в ходе которых ребенок выбирает объекты по слову взрослого; взаимодействия со взрослым, когда ребенку предлагается ситуация выбора; выполнения ребенком простых инструкций (принеси, дай, спрячь, открой, закрой, попрыгай и т.п.) и др.

Резюмируя выше сказанное, мы отмечаем, что обследование пассивного словаря является сложной задачей при диагностике ребенка с РАС, однако продуманная тактика ведения обследования позволяет минимизировать временные затраты, улучшить коммуникацию с семьей ребенка и получить значимые результаты, позволяющие скорректировать работу по формированию коммуникативных навыков у ребенка с аутизмом.

Abstract. The article defines the features of interaction and communication of children with autism spectrum disorders. There are recommendations for creating special conditions for organizing the examination of passive vocabulary in children with autism spectrum disorders. A method for introducing a significant adult into the examination situation is described

Список литературы

1. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учеб. пособие / Е. А. Лемех. – Минск : Респ. ин-т проф. образования, 2017. – 216 с.
2. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей : метод. разработка / Л. Г. Нуриева. – Изд. 2-е. – М. : Теревинф, 2006. – 112 с.
3. Чазова, А. А. Возможности понимания и понимание возможностей в межличностном взаимодействии с ребенком, имеющим проблемы в развитии / А. А. Чазова // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. – 2017. – № 4. – С. 170–173.
4. Шапилова, Н. В. Состояние импрессивной речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н. В. Шапилова, Е. А. Моисеенкова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 22. – С. 122–130.
5. Шипицына, Л. М. Детский аутизм: хрестоматия / Л. М. Шипицына. – СПб. : Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997. – 254 с.

УДК 376.37

Белодед В.В.

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

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье раскрывается речевая симптоматика дизартрии. Описан онтогенез звукопроизношения. Выделены основные проявления нарушений звукопроизношения при различных формах дизартрии.

Звукопроизношение является одним из компонентов произносительной стороны речи, которая включает в себя одновременное сочетание фонетического оформления речи и систему речедвигательных навыков. В процессе звукопроизношения происходит артикуляция звуков родного языка посредством работы трех отделов речевого аппарата. Первый отдел – энергетический, или дыхательный – служит источником для образования воздушной струи и включает в себя легкие, бронхи, трахею, гортань, диафрагму. Второй отдел называется генераторным, или голосообразующим, соответственно, он участвует в непосредственном образовании голоса. Сюда входят голосовые связки и мышцы гортани. Третий отдел – резонаторный или звукообразующий, участвует в образовании звука посредством принятия определенного положения органами артикуляционного аппарата: языком, мягким небом, губами. Полость рта и носа также являются резонаторами, отвечающими за усиление звучания речи. При звукопроизношении все три отдела согласованно работают под управлением центральной нервной системы [4]. Однако, согласованность этой работы нарушается в том случае, когда имеется органическое поражение иннервации отделов речевого аппарата. В таком случае речь идет о наличии дизартрии. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [2, с. 152]. Термин в переводе с латинского означает «дис» – нарушение признака или функции, «артрон» – сочленение.

Для того, чтобы видеть картину состояния произношения при дизартрии, первоначально рассмотрим онтогенез произносительной стороны речи. В норме развитие навыков звукопроизношения основывается на подражании взрослым и начинается уже в период младенчества, когда идет подготовка органов артикуляционного аппарата к овладению артикуляционными укладами звуков родного языка. Выделяются следующие этапы развития произношения.

1) Подготовительный этап. Охватывает период от рождения до года. Ребенок учится слышать речевые звуки, а также управлять своим голосовым аппаратом. Первое время основным результатом работы голосообразовательных органов ребенка является крик, с помощью которого ребенок сигнализирует о своих потребностях. Умеренный крик способствует развитию силы речевого выдоха, голосового аппарата. Постепенно крик приобретает определенную интонацию, которая зависит от конкретной потребности ребенка (модулированный крик). Со второго месяца у ребенка появляется гуление, что является началом непосредственного развития произношения звуков. Гуление возникает в ответ на общение взрослого и представляет собой произнесение заднеязычных согласных, гласных звуков [а], [у] и их сочетаний. Постепенно гуление приобретает вид пропевания гласных («ку-у», «га-а») [5, с. 57]. С пятимесячного возраста в речи ребенка появляется лепет – повторение цепочки повторяющихся слогов («ма», «па», «да»). Ребенок учится повторять артикуляцию губных звуков, некоторых переднеязычных ([д], [т]). После 8 месяцев лепет становится разнообразнее, появляются новые сочетания звуков. Ребенок начинает связывать звучание определенных слов с предметом или ситуацией. На конец первого периода развития произносительных навыков указывает появление в речи ребенка первых слов, что в норме происходит к концу первого года жизни (около 10–12 слов к концу первого года жизни).

2) Этап становления активной речи. Охватывает ранний возраст (от 1 до 3-х лет). Ребенок начинает следить за артикуляцией взрослых и тренируется в произношении новых слов. Изначально многие звуки произносятся искаженно из-за недостаточной сформированности артикуляционных укладов. Нередки пропуски, замены и смешения звуков, их перестановки. Речь носит ситуативный характер, т.е. без привязки к конкретной ситуации понять ребенка достаточно сложно. Одно и то же слово может употребляться в разных ситуациях и заменять разные части речи. Отмечается неустойчивость произношения: ребенок учится сочетать звуки между собой, пробует себя в разных позициях артикуляционного аппарата при произнесении звуков. Однако, постепенно совершенствуется слуховой контроль, обеспечивающий соотнесение образца произношения с собственным. В том случае, когда образы совпадают, произношение звука становится правильным. В данном периоде завершается становление правильного произношения гласных звуков. Согласные звуки произносятся искаженно или отсутствуют в речи. Имеется тенденция к смягчению многих твердых звуков [5, с. 58].

3) Дошкольный этап. Исходя из названия, выпадает на период дошкольного возраста ребенка (от 3 до 6 (7) лет). Слуховой контроль над речью становится совершеннее, что связано с резким скачком в развитии фонематического восприятия. Ребенок способен дифференцировать правильное и неправильное произношение звуков. Улучшается координация мышц артикуляционного аппарата, их подвижность. Соответственно, произношение согласных звуков становится лучше. Свистящие ([с], [з]), шипящие [ж], [ш] появляются на четвертом году жизни, но иногда период их появления затягивается до конца пятого года жизни. В 5–6 лет появляются самые сложные по артикуляции звуки – [р], [л]. К концу дошкольного возраста в норме должны быть сформированы все звуки родной речи [5, с. 58].

4) Школьный этап (от 7 до 17 лет). Произношение всех звуков сформировано. Речь приближается к речи взрослых с учетом орфоэпических норм [5, с. 58].

Вышеописанные этапы применимы к детям с нормой речевого развития. При наличии нарушений речи, при которых ведущим проявлением является нарушение произносительной стороны, становление звукопроизношения происходит в другом порядке. Самым распространенным нарушением данного характера является дизартрия.

Теперь рассмотрим особенности звукопроизношения при дизартрии. При дизартрии выявляется нарушение в работе центральной нервной системы, что влечет за собой нарушение иннервации речевого аппарата и приводит к его дисфункции. Соответственно, произношение звуков не может быть реализовано в полной мере. Нарушения речевого дыхания также влекут за собой расстройства просодического компонента.

Дизартрия является следствием органического поражения центральной нервной системы, поэтому ее отличает стойкость симптоматики. Проявления дизартрии зависят от локализации поражения. Нарушения произносительной стороны речи при дизартрии являются центральными, однако, они всегда сочетаются с иной неврологической симптоматикой в области артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, что проявляется в трудностях переключаемости, моторной неловкости, недостаточной дифференциации тонких движений. Все эти нарушения не устраняются сами по себе, отличаются стойкостью и явной выраженностью. Нарушения звукопроизношения приводят к появлению вторичных нарушений в виде недостаточности фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи, появлению нарушений чтения и письма в школьном возрасте. Третичными отклонениями, связанными с симптоматикой дизартрии, являются нарушения социализации детей, которые замечают свои недостатки в произношении и стесняются вступать в коммуникационную деятельность [3, с. 71].

Состояние мышц артикуляционного аппарата при дизартрии приводит к возникновению различных нарушений произношения: пропусков, искажений, смещений и замен звуков. Чаще всего нарушается произношение сложных по артикуляции звуков (шипящих, соноров, аффрикат). При этом изолированно звуки могут произноситься более качественно, нежели в речевом потоке, а при увеличении речевой нагрузки речь становится смазанной с тенденцией к нарастанию проявления.

Степень выраженности нарушений произношения зависит от характера и тяжести поражения нервной системы: от легких случаев, когда отмечаются искажения отдельных звуков и общая «смазанность» речи, до тяжелых, когда грубо нарушено произношение большинства звуков вплоть до невнятности речи.

При дизартрии чаще всего у детей наблюдаются следующие нарушения звукопроизношения:

- 1) межзубное произношение переднеязычных звуков ([т], [д], [н], [л], [с], [з]). Данное нарушение часто сочетается с горловым произношением звука [р];
- 2) боковое произношение свистящих, шипящих, звуков;
- 3) смягчение, или палатализация согласных звуков;
- 4) нижнее произношение шипящих звуков и замена свистящих на шипящие;
- 5) явления озвончения глухих согласных [1, с. 34].

Искаженному произношению подвергаются и гласные звуки из-за нарушения тонких движений артикуляционного аппарата. Отмечается нечеткость произнесения гласных звуков, их замены на звуки, близкие по артикуляции (например, звук [э] заменяется на [и]) [1, с. 34].

Нарушения звуков зачастую носят неустойчивый характер: в одной позиции звук заменяется другим, в другой – искажается или смешивается. Это связано с усложнением условий

дифференциации звуков. Степень выраженности нарушения звукопроизношения зависит от того, в какой фонетической позиции находится звук. Так, звуки в ударных слогах в начале слова произносятся легче, чем в безударной. В коротких словах произношение звуков более четкое, нежели в длинных. В слогах со стечением согласных один из согласных звуков часто опускается. Слова со сложной слоговой структурой также представляют для детей особую сложность [3, с. 36].

Звукопроизношение при корковой дизартрии меняется в соответствии с ее видами. При первом варианте чаще всего наблюдаются парезы языка, в частности, затруднено движение кончика вверх. Соответственно, для произношения будут малодоступными переднеязычные звуки. Чаще всего нарушаются звуки [ш] [ж] [р] и их мягкие варианты, так как для их произнесения требуется подъем кончика языка и загиб его вверх. Также может быть нарушено произношение согласных по способу их образования: смычных, щелевых и дрожащих (чаще всего [л] и [л']). В более легкой форме данного нарушения часть перечисленных звуков может быть сохранена, однако наблюдается замедленность их произнесения [2, с. 169].

При втором варианте корковой дизартрии наблюдается недостаточность кинестетического праксиса, что проявляется в нарушении произношений согласных звуков, особенно шипящих и аффрикатов. Ребенку сложно выбрать необходимый артикуляционный уклад, в результате чего характер нарушения одного и того же звука может меняться. Такие поиски приводят к замедлению речи, нарушению ее плавности [2, с. 170].

В случае третьего варианта корковой дизартрии ведущим нарушением является недостаточность динамического кинестетического праксиса. Звукопроизношение характеризуется трудностями произнесения сложных аффрикатов, пропуски звуков в стечениях согласных, замены щелевых звуков на смычные ([з] – [д]). Речь замедленная. При последних двух вариантах корковой дизартрии звуки плохо поддаются постановке и автоматизации.

Псевдобульбарная дизартрия характеризуется нарушением сложных и дифференцированных произвольных движений артикуляционного аппарата при сохранности непроизвольных движений. Нарушается произношение звуков, имеющих сложный артикуляционный уклад (шипящие, соноры, аффрикаты). Например, для произнесения звука [р] характерно отсутствие вибрации, замена на щелевые [й] или [х]. Из-за смещения языка к глоточной области нарушается произношение гласных звуков [и], [э], которые утрачивают четкость. Все это сопровождается нарушением дыхания, просодики, гиперсаливацией [3, с. 174].

Бубльбарная дизартрия проявляется в нарушении произношения губных звуков вследствие периферических одно- или двусторонних парезов лицевой мускулатуры с вовлечением мышц губ, щек. Грубо искажается произношение всех губных звуков по типу приближения их к единому глухому щелевому губно-губному звуку. Все смычные согласные также приближаются к щелевым, а переднеязычные – к единому глухому щелевому звуку, звонкие согласные оглушаются. При произнесении звуки имеют носовой оттенок [2, с. 177].

При экстрапирамидной дизартрии наблюдается смазанность речи с резким нарушением ее просодической стороны. Часто данный вид дизартрии сочетается с нейросенсорной тугоухостью. Отмечаются нарушения темпа речи, назализация. Речь не имеет эмоциональной окраски, голос не меняется по высоте и силе. При экстрапирамидной дизартрии отмечается нестабильность в характере нарушения звуков: один и тот же звук может быть произнесен по-разному, кроме того, звуки долго автоматизируются в речи [2, с. 178].

Мозжечковая дизартрия характеризуется понижением мышечного тонуса, в связи с чем отмечается вялость артикуляции с выраженной назализацией звуков из-за провисания мягкого

неба. Речь замедленная, скандированная, наблюдается затухание голоса к концу фразы. Ударения носят непостоянный характер. Иногда наблюдаются выкрики отдельных звуков [1, с. 178].

Таким образом, нарушения звукопроизношения при дизартрии являются ведущим симптомом в сочетании с иной неврологической симптоматикой. Наблюдаются нарушения произношения сразу нескольких групп звуков, отличающиеся стойкостью к коррекционному воздействию. Поэтому коррекционную работу следует осуществлять в комплексе с мероприятиями по развитию речевого дыхания, всех видов моторики, фонематического восприятия.

Abstract. Thus, sound disturbances in dysarthria are the leading symptom in combination with other neurological symptoms. There are violations in the pronunciation of several groups of sounds at once, characterized by resistance to correctional effects. Therefore, corrective work should be carried out in conjunction with measures for the development of speech breathing, all types of motor skills, phonemic perception.

Список литературы

1. Гуровец, Г. В. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих стертой дизартрией и ринофонией и методы коррекционного воздействия / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская. – М. : МГПИ им. Ленина, 1981. – 153 с.
2. Логопедия : учебник для студентов дефект. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
3. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
4. Российская, Е. Н. Произносительная сторона речи / Е. Н. Российская, Л. П. Гаранина – М. : Аркти, 2003. – 104 с.
5. Хватцев, М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – М. : Владос, 2010. – 272 с.

УДК 376.74

Блыш А.Д.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В научной статье рассматриваются особенности психолого-педагогической характеристики детей расстройствами аутистического спектра. Выделены ключевые группы детей данной категории. Представлена характеристика каждой группы детей расстройствами аутистического спектра.

Расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) называются нарушения психического развития, при которых наблюдаются нарушения способности к социальному взаимодействию, стереотипные поведенческие особенности и существенное ограничение интересов [7, с. 440].

Аутизм в широком смысле обычно, часто ассоциируется с замкнутостью и стремлением избегать социальных взаимодействий, что приводит к формированию своего уникального внутреннего мира. Однако важно отметить, что отсутствие контакта с окружающими может проявляться в многообразных формах и быть обусловлено различными факторами. В некоторых

случаях такое поведение может являться характерной особенностью индивидуальности ребенка, проявляющейся в определенных ситуациях. В то же время, в ряде случаев причины социальной изоляции более глубоки и сложны [1; 2].

Среди возможных причин отсутствия социального взаимодействия следует отметить сенсорные нарушения, такие как недостатки в зрительном или слуховом восприятии, которые могут существенно ограничивать возможности общения. Также на развитие аутистических черт могут влиять значительные интеллектуальные нарушения, что затрудняет не только восприятие социальной информации, но и возможности вербального общения. Кроме того, невротические расстройства могут играть роль в проявлении аутистических симптомов, делая детей более уязвимыми к стрессам и затрудняя их способность к взаимодействию. Наконец, последствия длительной изоляции в раннем возрасте, когда ребенок не имел достаточного общения и эмоциональной поддержки, могут также существенно влиять на развитие навыков социального взаимодействия. Анализ факторов, влияющих на проявление аутизма, требует комплексного подхода и учета многообразия возможных причин [3; 4].

Во множестве разнообразных контекстов нарушения общения часто выступают в качестве прямого и ясного следствия различных основополагающих проблем. К числу таких факторов можно отнести минимальную потребность в общении, сложности, связанные с восприятием информации и пониманием окружающей действительности, а также хронический дефицит коммуникативного опыта, который формируется на ранних этапах развития. Важно подчеркнуть, что отсутствие возможности эффективно использовать речь также играет значительную роль в данной динамике. Несмотря на то, что в основе синдрома чаще всего наблюдается аутизм, который проявляется в неспособности формировать глубокие эмоциональные связи и испытывать затруднения в процессе коммуникации и социализации, не менее важным является и аспект нарушения развития всех психических функций. Понимание данных взаимосвязей может значительно способствовать разработке эффективных методов вмешательства и терапии, направленных на улучшение коммуникативных навыков и общую адаптацию в обществе [6].

В зависимости от степени проблем, с которыми сталкиваются дети с расстройствами аутистического спектра, и тяжести их нарушений в их психологическом развитии выделяют четыре группы. Эти группы различаются по системным поведенческим аспектам, включая уровень избирательности в взаимодействии с окружающими, способности к произвольной организации своих действий, характерные формы социальных взаимоотношений и уровень психического развития.

В соответствии со сведениями редакции Международной классификации болезней (МКБ-10), к расстройствам аутистического спектра относятся:

- детский аутизм (ранний аутизм, синдром Каннера);
- синдром Аспергера (аутистическая психопатия);
- синдром Ретта;
- атипичный аутизм [6, с. 440].

Рассмотрим подробнее данные нарушения.

У детей с **синдромом Каннера** до года наблюдается нормальное развитие. Первые признаки начинают проявляться в возрасте от одного года до одного года и трех месяцев и заключается в следующих особенностях: дети не реагируют на обращения, не просят их взять на руки, долго смотрят в «одну точку» и проявляют больший интерес к предметам, чем людям. В отличие от нормально развивающихся детей, у детей с синдромом Каннера отсутствует стремление понять, как использовать предметы. Они проявляют интерес только к внешним характеристикам (форме,

цвету) и звуку. Аутисты не используют содержательные жесты, так как не осознают их значение. Хотя навыки самообслуживания осваиваются, дети часто не применяют их самостоятельно. Речевое развитие происходит без значительных задержек.

Синдром Аспергера – общее нарушение психического развития, характеризующееся серьезными трудностями в социальном взаимодействии, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся репертуаром интересов и знаний [6, с. 33].

Данный синдром является врожденным заболеванием, однако его проявления обычно становятся заметными в ситуациях интеграции в общество, таких как посещение детского сада или школы. При синдроме Аспергера не наблюдается проблем с развитием речи, но у детей присутствуют нарушения в коммуникации, а также ограниченные и стереотипные интересы. Несмотря на то, что интересы аутистов довольно узкие, они сильно углубляются в те темы, которые их привлекают, и живут ими. Детям свойственна привязанность к рутинной деятельности, и важно, чтобы их жизнь следовала определенному распорядку.

Дети с синдромом Аспергера избегают зрительного и физического контакта, практически не используют мимику и часто не знают, как выразить свои эмоции. У них возникают трудности с установлением контактов со сверстниками, они могут реагировать агрессией на насмешки и не способны к эмоциональному сопереживанию. Неожиданные прикосновения могут вызывать у них раздражение. Их поведение зачастую импульсивно, и все эти факторы значительно усложняют социальную адаптацию.

Синдром Ретта – прогрессирующее наследственное заболевание, возникающее обычно спорадически у девочек, дебютирующее в раннем детском возрасте и характеризующееся регрессом психомоторного развития, аутистическим поведением, потерей навыков целенаправленного движения руками, специфическими мануальными автоматизмами и, нередко, развитием эпилепсии [5, с. 43].

Заболевание обычно проявляется в типичном возрастном интервале от шести до двадцати месяцев. У детей с синдромом Ретта наблюдается нормальное психомоторное развитие до начала заболевания. Со временем они начинают терять моторные навыки и речь. У детей с аутизмом утрачивается способность удерживать предметы, развиваются мышечные атрофии, дистония и атаксия, а также возможно возникновение кифоза и сколиоза.

В возрасте пяти-шести лет наблюдается «ремиссия» заболевания, и дети могут играть в простые игры и запоминать отдельные слова. Однако спустя некоторое время происходит резкое ухудшение состояния, и развивается глубокое слабоумие.

Понятие «**атипичный аутизм**» подразумевает наличие у ребенка расстройств аутистического спектра, которые могут проявиться после трех лет или проявляться лишь частично. Диагностировать атипичный аутизм бывает сложно, так как его признаки часто размыты, и даже близкие люди могут до определенного момента воспринимать их как особенности темперамента или развития.

Ребенок с данным диагнозом не проявляет инициативы в общении, не смотрит на собеседника и не реагирует на имя или обращения. Он безразличен к близким, не проявляет интереса к посторонним. Характерны нарушения речи: ребенок может повторять услышанные слова или говорить что-то, не относящееся к текущей ситуации. У него отсутствует воображение и ролевые игры, а также возникают трудности с обучением навыкам самообслуживания. Для детей важен режим дня, и любое отклонение от него может вызывать дискомфорт, агрессию и истерику.

Спектр различий у детей с расстройством аутистического спектра имеет широкие границы, что отражает многообразие индивидуальных проявлений данного состояния. Характерные

проблемы, с которыми сталкиваются дети с аутизмом, представляют собой серьезные трудности, оказывающие значительное влияние на их жизнь и развитие. Эти трудности могут осложняться наличием иных патологических особенностей, что дополнительно усложняет процесс диагностики и реабилитации. Аутизм, в свою очередь, может рассматриваться только как одна из составляющих комплексной картины, которая может включать разнообразные аномалии и расстройства. К ним относятся нарушения моторно-двигательной функции, которые могут проявляться в виде недостаточной координации движений и других проблем, связанных с двигательной активностью. Кроме того, спектр сопутствующих нарушений охватывает также сенсорные расстройства, выражающиеся в аномальной реакции на внешние раздражители, что может препятствовать социальному взаимодействию и адаптивному поведению. Нарушения в речевом и умственном развитии также часто сопутствуют РАС и могут существенно ограничивать возможности детей в общении и обучении. Таким образом, комплексный подход РАС требует учета всех этих факторов, что подчеркивает необходимость многопрофильной оценки и соответствующего вмешательства, ориентированного на индивидуальные потребности каждого ребенка.

Образование для детей с РАС должно быть организовано таким образом, чтобы учитывать их уникальные особенности, включая трудности в общении, социальном взаимодействии и восприятии информации. Это требует создания адаптированных программ, которые обеспечивают доступ к общему образовательному контексту, одновременно предоставляя необходимые коррекционные меры. Специальное коррекционное обучение должно быть интегрировано на всех этапах образовательного процесса, начиная с раннего детства и продолжая на протяжении всего обучения. Такой подход позволит сформировать социальные, эмоциональные и практические компетенции, что является ключевым для успешной адаптации детей с РАС в обществе.

Abstract. Special correctional education should be integrated at all stages of the educational process, starting from early childhood and continuing throughout the entire education. This approach will help to form social, emotional and practical competencies, which are key to the successful adaptation of children with ASD in society.

Список литературы

1. Агафонова, Е. Л. Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с синдромом детского аутизма: (характеристика по результатам диагностического и динамического обследования) / Е. Л. Агафонова, О. О. Григорян // *Коррекционная педагогика*. – 2006. – № 1. – С. 12–30.
2. Атипичный аутизм у детей: особенности соматоневрологического статуса и амбулаторного наблюдения врачом общепедиатрического профиля / М. Ю. Бобылова, И. В. Винярская, К. Ю. Быстрова [и др.] // *Русский журнал детской неврологии*. – 2014. – № 4. – С. 42–50.
3. Бобров, А. Е. Синдром Аспергера: ретроспективный анализ динамики состояния больных / А. Е. Бобров, В. М. Сомова // *Психология*. – 2011. – № 4 (63). – С. 47–51.
4. Буртасова, Е. А. Исследование эффективности АВА-терапии в работе с детьми с атипичным аутизмом / Е. А. Буртасова // *Вестник науки*. – 2024. – № 5 (74). – С. 712–716.
5. Иванова, А. В. Психолого-педагогические особенности развития младших школьников с расстройством аутистического спектра / А. В. Иванова // *Теория и практика современной науки*. – 2020. – № 1 (67). – С. 439–443.
6. Кудлаев, М. С. Люди с синдромом Аспергера и их интеграция в общество и экономику / М. С. Кудлаев // *Молодой ученый*. – 2017. – № 29 (163). – С. 48–51.
7. Синдром Ретта (обзор литературы и описание клинического случая) / К. Ю. Мухин, В. И. Карпова, И. С. Безрукова [и др.] // *Русский журнал детской неврологии*. – 2010. – № 4. – С. 43–51.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрываются методические аспекты развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Дана краткая характеристика мышлению как познавательного процесса, его особенности у детей с тяжелыми нарушениями речи. Описаны направления и особенности работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Мышление – это опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающийся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними. Мышление, несмотря на сложность своей организации, неразрывно связано с другими познавательными процессами [4, с. 146]. Любая психическая деятельность происходит с участием мышления, причем уровень работы мышления напрямую зависит от сформированности как его самого, так и ведущего в момент конкретной деятельности познавательного процесса. Традиционно выделяются следующие виды мышления [8, с. 27]:

1) наглядно-действенное мышление, которое характеризуется тем, что человек использует преобразование предметов для решения проблемной задачи, при этом обязательно учитываются свойства предмета. Данный вид мышления появляется в онтогенезе уже на втором году жизни, когда ребенок посредством предметно-манипулятивной деятельности учится решать простейшие практические задачи и параллельно знакомится со свойством предметов;

2) наглядно-образное мышление, с помощью человек оперирует наглядными образами предметов, однако в памяти он имеет представления о признаках или определенных явлениях данных предметов и учитывает их. Наглядно-образное мышление формируется в дошкольном возрасте, что и объясняет большую потребность детей данного возраста в наглядном подкреплении многих действий в ходе обучения;

3) словесно-логическое, в ходе которого человек оперирует только понятиями. Образы в таком случае не обязательны. Данный вид мышления начинает формироваться к началу школьного обучения. Именно словесно-логическое мышление является ведущим на протяжении всей жизни человека.

В свою очередь, полноценно формирующееся мышление также является базой для овладения связной речью. Уже с начала формирования наглядно-действенного мышления ребенок через действия учится строить своеобразные размышления, которые осуществляются с помощью внутренней речи. Речь ребенка способствует появлению и улучшению целых образов, и использованию их в мыслительном плане [3, с. 94].

Онтогенез мышления берет начало уже с младенческого возраста и происходит по принципу «от внешних действий ко внутренним». Изначально любые манипуляции ребенка имеют только внешний характер, однако постепенно, по мере усвоения навыка, определенные мыслительные операции сворачиваются во внутренний план. При условии нормотипичного речевого развития процесс перехода от одного вида мышления к другому осуществляется плавно, по мере овладения ребенком речевыми и практическими умениями и навыками, а также развития иных

познавательных процессов. Несколько иначе мышление формируется у детей с тяжелыми нарушениями речи [2, с. 21].

Неоднократные исследования позволили выделить следующие особенности мышления у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

1) несколько замедленный темп развития всех видов мышления в сравнении с детьми, имеющими норму речевого развития;

2) потребность в большем количестве попыток при осуществлении мыслительных операций;

3) нарушение функционально-операционной стороны мышления (анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация, исключение лишнего понятия и др.), которая проявляется в бедности логических операций, в снижении способности к символизации, низком уровне обобщения понятий, замедленном темпе усвоения причинно-следственных связей и закономерностей;

4) замедленность протекания мыслительных операций в сравнении с нормой [2, с. 26].

Вышеописанные проявления при отсутствии работы в дальнейшем могут привести к трудностям в овладении учебной программой на уровне школьного обучения. Поэтому, с целью профилактики усиления вторичных нарушений мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, важно, чтобы система коррекционной работы охватывала и развитие мышления. Развитие мышления может осуществляться как целенаправленно, так и в ходе различных видов деятельности. В целом, мышление развивается в любой деятельности детей, однако важно постепенно усложнять деятельность для положительной динамики. Особая роль в развитии мышления в онтогенезе принадлежит практическим действиям ребенка, которые выступают в качестве элементарной, начальной формы познания явлений и предметов окружающей действительности. Эти действия не только являются частью чувственного познания и решения практических задач, но и являются средством развития мыслительных процессов [10, с. 17].

Целенаправленное развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста осуществляется по двум направлениям, которые выделены с учетом видов мышления. Третий вид – наглядно-действенное мышление – чаще всего оказывается полностью сформированным у детей с тяжелыми нарушениями речи. Если имеются некоторые особенности в его развитии, они корректируются в процессе работы над другими видами мышления. Рассмотрим направления и специфику работы в рамках развития мышления у детей дошкольного возраста.

Развитие наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте, как правило, проводится в игровой форме. Игры должны быть направлены на формирование умения сравнивать и классифицировать объекты с опорой на наглядный материал, устанавливать взаимосвязи в объектах и предметах. Предлагаются игры на нахождение одинаковых объектов, отбор объектов для составления множества, установление последовательности событий на картинках. С помощью данных игр дети учатся видеть главные и второстепенные признаки предметов, абстрагировать заданные свойства объектов, выделять их в других объектах, сравнивать между собой [7, с. 4].

Для развития операции обобщения в рамках наглядно-образного мышления можно использовать прием составления и отгадывания загадок, нахождение объекта на картинке по описанию. Загадки являются также и приемом, стимулирующим развитие словесно-логического мышления. С целью формирования гибкости и целостности образов рекомендуются такие игры, которые предполагают использование схем-изображений, лабиринтов, наглядного моделирования, карт-схем. Используются также собирания пазлов, зарисовки объектов по памяти. Интересным и полезным приемом является иллюстрирование абстрактных понятий (дружба, радость, звук и т.д.).

Показателем эффективности используемых приемов является перенос детьми усвоенного опыта в новые, незнакомые ситуации [1, с. 14].

Развитие словесно-логического мышления происходит в старшем дошкольном возрасте и от того, как будут заложены основы его формирования, зависит дальнейшее обучение ребенка в школе, которое построено на работе основных операций мышления. Суть работы по развитию словесно-логического мышления состоит в формировании и развитии операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации. Первоначально ведется работа по развитию операций анализа и синтеза, так как они создают основу для овладения оставшимися операциями. Учитывая тесную взаимосвязь данных процессов, работа по их развитию должна проводиться одновременно. Коррекционная работа по формированию анализа и синтеза проходит по двум направлениям: формирование симультанного (одновременного) анализа и синтеза и формирование сукцессивного (последовательного, возникающего в определенной последовательности) анализа и синтеза. В первом направлении изначально используется наглядный материал, однако постепенно его количество снижается, а дети учатся работать со словесным материалом. Во втором направлении используются такие приемы, как воспроизведение различных ритмических структур, распределение последовательности ряда слов по памяти, нахождение ошибок в последовательности ряда и т.д. [9, с. 75].

Формирование умения осуществлять сравнение объектов осуществляется посредством обучения находить схожие и отличные признаки предметов, но уже на словесном уровне. Изначально предлагаются для сравнения слова, обозначающие конкретные объекты (животные, овощи), затем абстрактные понятия (времена года, части суток). В речь детей вводятся словесные конструкции, обозначающие сравнение: *такой же, больше, меньше, выше* и т.д. Ведется работа по формированию умения отвечать сложноподчиненными предложениями [9, с. 76].

Формирование операций обобщения осуществляется следующим после операции сравнения. Используются такие приемы, как объединение объектов в одну группу по определенному признаку, исключение лишнего объекта из группы, нахождение ошибки в объединенной группе объектов, обоснование своего выбора по объединению, нахождение нелепиц [6, с. 45].

После операций обобщения осуществляется работа по формированию умения классифицировать понятия, которая проводится в определенной последовательности. Первоначально дети знакомятся с правилами и принципами классификации. Далее предлагаются задания с известным детям основанием для классификации. Далее используются упражнения, в основе которых лежат приемы самостоятельного определения основания для классификации, нахождения ошибок в классификации, классификацию по нескольким основаниям одновременно [6, с. 46].

При подборе упражнений по развитию мышления у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи следует руководствоваться следующими принципами [5, с. 175]:

- 1) принцип наглядности. Особенно важен для упражнений на развитие наглядно-образного мышления, где оперирование наглядными объектами выступает на первый план;
- 2) принцип доступности. Упражнения должны быть доступны для понимания и выполнения детьми, что обеспечивается четкой инструкцией и содержанием;
- 3) принцип системного подхода. Несмотря на то, что упражнения, в первую очередь, направлены на развитие мышления, они одновременно должны решать задачи по формированию таких высших психических функций, как внимание, пространственное и зрительное восприятие, воображение, способствовать развитию мелкой моторики, и, самое главное – речи;

4) принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития. Многие упражнения на развитие словесно-логического мышления требуют аргументации детьми своих действий, построения сложных предложений, что стимулирует речевую активность и благоприятно влияет на развитие речи, обогащает словарный запас и способствует развитию лексико-грамматического строя речи;

5) принцип учета возрастных особенностей. Содержание и речевой материал упражнений должен быть ориентирован на старший дошкольный возраст детей.

Таким образом, коррекционная работа по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи осуществляется в двух направлениях: развитие наглядно-образного и развитие словесно-логического мышления. С этой целью детям предлагаются различные практические задания, основанные на выполнении какой-либо практической деятельности с постепенным переходом от наглядного материала к словесному.

Abstract. The development of all types of thinking, as well as mental operations, is part of the corrective action in relation to children with severe speech disorders and is the prevention of the appearance of secondary thinking disorders against the background of speech underdevelopment.

Список литературы

1. Венгер, Л. А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 3. – С. 11–16.
2. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Дмитриева, Н. Ю. Общая психология / Н. Ю. Дмитриева. – Саратов : Научная книга, 2019. – 213 с.
4. Зак, А. З. Развитие умственных способностей младших школьников / А. З. Зак. – М. : Просвещение, 1994. – 320 с.
5. Калимуллина, А. Ш. Дидактическая игра как средство развития наглядно-образного мышления у дошкольников / А. Ш. Калимуллина // Современная наука : теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 2. – С. 174–176.
6. Сергеева, Е. С. Проблемы изучения словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста / Е. С. Сергеева // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2015. – № 10. – С. 46–50.
7. Смирнова, Е. О. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития / Е. О. Смирнова, А. Н. Веракса, Д. А. Бухаленкова [и др.] // Культурно-историческая психология. – 2018. – № 1. – С. 4–14.
8. Теплов, Б. М. Практическое мышление / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1981. – 147 с.
9. Тихомирова, Л. Ф. Развитие логического мышления у детей / Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов. – Ярославль : Гринго, 1995. – 235 с.
10. Урунтаева, Г. А. Детская психология / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2001. – 336 с.

Бритова А.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республики Беларусь
Научный руководитель: Акопян Н.И., канд. пед. наук, доцент

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Автор раскрывает особенности звукопроизносительной стороны речи при дизартрии. В статье описаны диагностические задания для обследования органов артикуляции и звукопроизношения у детей с дизартрией в дошкольном возрасте.

Звукопроизношение – это процесс создания звуковых сигналов речи, который осуществляется посредством строго согласованной работы трех отделов речевого аппарата – дыхательного, голосообразовательного и артикуляционного с теснейшей взаимосвязью со стороны центральной нервной системы. Правильное произношение включает в себя не только чистоту и точность воспроизведения каждого звука, но и правильное сочетание этих звуков в словах.

Речь у ребенка формируется постепенно, в зависимости от его роста и общего развития, и проходит через различные этапы. Новорожденный производит множество произвольных звуков, таких как крики и хныканье, которые отражают его чувства голода, боли или дискомфорта. Эти звуки являются предшественниками устной речи, и по их интонации мама может определить, что малышу нужно – покормить его или успокоить при болезненных ощущениях. Хотя на этом этапе эти звуки еще не являются речью, они играют ключевую роль, поскольку способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех основных отделов речевого аппарата: дыхательной, голосовой и артикуляционной систем [5, с. 134].

Дизартрия определяется как нарушение звукопроизношения и просодики, обусловленное недостаточностью иннервации мускулатуры речевого аппарата (дыхательного, речевого и артикуляционных отделов).

Дизартрия относится к категории комплексных речевых нарушений, для которых характерна неплавность и невнятность речи. Тяжесть нарушений произносительной стороны речи при дизартрии варьируется в зависимости от степени и локализации поражения нервной системы. Выраженные фонетические нарушения с трудом поддаются коррекции, что негативно отражается на формировании фонематико-фонетической и лексико-грамматической сторон речи и препятствует успешному обучению. При этом, своевременное проведение коррекционных мероприятий выступает необходимым условием формирования психологической готовности детей к обучению в школе и создает предпосылки для успешной социальной адаптации детей с речевыми нарушениями.

Этиологическими факторами дизартрии являются не только нарушения развития речевого аппарата, но и поражения центральной нервной системы, которые могут быть вызваны различными причинами в антенатальном, интранатальном или раннем постнатальном периодах развития. При дизартрии нарушения звукопроизношения обусловлены поражением структур головного мозга, обеспечивающих регуляцию двигательного механизма речи.

Органическое поражение центральной нервной системы приводит к нарушению функционирования двигательного аппарата речи. В структуре речевого дефекта доминирует

расстройство звукопроизносительной стороны, которое может проявляться как в виде антропофонических (искажение звука), так и фонологических нарушений (отсутствие, замена, недифференцированное произношение, смешение). При фонологических нарушениях наблюдается недостаточная дифференциация звуков по акустическим и артикуляторным характеристикам [2, с. 196].

Речь при дизартрии характеризуется смазанностью, нечеткостью артикуляции с наличием полных и частичных замен. Отмечаются нарушения темпа речи, проявляющиеся в виде тахилалии или брадилалии, а также их чередования. Фразы могут быть невнятными, с недоговоренностью, нерегулярным распределением ударений и нарушением пауз. Наблюдаются пропуски звуков и слов, а также бормотание к концу фразы. В числе нарушений возможно наличие голосовых расстройств: тихий, неравномерный, монотонный, гнусавый или хриплый голос. Произношение звуков, как согласных, так и гласных, также может быть нарушено [3, с. 201].

Характерными признаками дизартрии являются нарушения артикуляционной моторики в виде изменения тонуса мышц, ограничения объема движений, координаторных расстройств, синкинезий, тремора, гиперкинезов языка и губ, нарушений дыхания и голосообразования. Парезы мышц мягкого неба (небно-глоточных и небно-язычных) приводят к затруднению подъема небной занавески, утечке воздуха через нос, гнусавости голоса, искажению тембра и снижению шумовых признаков звуков.

Исследование звукопроизношения ребенка с дизартрией включает значительное количество диагностических приемов, которые могут быть избирательно использованы в зависимости от задачи обследования и изучения. Основной целью комплексного обследования является квалификация главного звена в структуре дефекта. При этом необходим анализ системной картины нарушения, возникшего в результате взаимообусловленных факторов воздействия (экзогенные, эндогенные и социальные). Основные методики, используемые для обследования звукопроизношения, были разработаны такими известными авторами, как Е.Ф. Архипова [2], Л. И. Белякова [3], Л.С. Волкова [4].

Исследование звукопроизношения проводится в 4 этапа:

1. Исследование подвижности артикуляционного аппарата

В процессе обследования подвижности артикуляционного аппарата ребенку индивидуально предлагается по подражанию выполнить ряд заданий:

- открыть и закрыть рот;
- удержать широко распластанный язык на нижней губе (3 сек.);
- облизать широким языком верхнюю, нижнюю губу (по подражанию, по инструкции);
- произвести круговые движения широко распластанным языком по верхней и нижней губе;
- удерживать кончик языка у правого, левого угла рта (3 сек.);
- пощелкать языком (3-4 раза);
- вытянуть губы вперед «трубочкой», а затем растянуть их в улыбке (3 раза);
- вызвать вибрацию губ, произнеся кучерское «тпру»;
- надуть щеки;
- имитировать языком положение «трубочки»;
- произвести 2-3 движения из перечисленных упражнений попеременно.

Для оценки качества выполнения артикуляционного упражнения ребенку предлагается удерживать органы артикуляции в заданной позиции в течение 5-7 секунд. При этом ключевыми критериями для оценки являются: четкость артикуляционных движений, их быстрота и плавность, а также способность к быстрому переключению между различными артикуляционными укладами.

2. Исследование динамической координации артикуляционных движений

Задания выполняются сидя перед зеркалом. Ребенку предлагается отраженно за логопедом выполнить движения. Ребенка просят выполнить упражнения по 4–5 раз.

Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»:

- «качели» (поднять кончик языка за верхние, затем опустить за нижние резцы (4–5 раз)).
- «маятник» (попеременно дотронуться высунутым кончиком языка до правого, затем до левого угла губ 4–5 раз);
- поднять кончик языка на верхнюю губу, опустить на нижнюю, попеременно дотронуться высунутым кончиком языка до правого, затем до левого уголка губ (4–5 раз).

Оценивается: последовательность выполнения движений; возможность переключения с одного движения на другое; инертность движения, персеверации; темп движений; амплитуда движений (объем движений достаточный, ограниченный); точность выполнения движений (точное выполнение, приближенное, поиски артикуляции, замена одного движения другим); наличие синкинезий, гиперкинезов, саливации.

3. Исследование мимической мускулатуры и мышечного тонуса:

1. Исследование объема и качества движений мышц лба:

- нахмурить брови, поднять брови, наморщить лоб.

2. Исследование объема и качества движений глаз:

- легко сомкнуть веки, плотно сомкнуть веки, закрыть правый глаз, затем левый глаз, подмигнуть.

3. Исследование объема и качества движения мышц щек:

- надуть левую щеку, удержать позу в течение 3 с;
- надуть правую щеку, удержать в течение 3 с;
- надуть обе щеки одновременно, удержать позу в течение 3 с;
- надуть щеки, перегонять воздух из одной в другую;
- втянуть щеки в ротовую полость между зубами и удержать (счет от 1 до 5).

Отмечают: объем движений, тонус, темп движений.

4. Исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз:

- выразить мимикой лица: удивление, радость, испуг, грусть, серьезное лицо.

Процедура обследования мышечного тонуса: ребенку предлагается отраженно за логопедом движения перед зеркалом.

1. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: «лопата» – язык широкий, распластаный, неподвижно лежит на нижней губе.

2. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: «мост» – из положения «окно» язык упирается в нижние резцы, язык – широкий, плоский, спокойно лежит в ротовой полости.

3. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: «маятник» – попеременно дотянуться кончиком языка до правого, потом до левого угла рта.

4. Исследование звукопроизношения

В методике Е.Ф. Архиповой «Обследование звукопроизношения детей со стертой дизартрией» [1] предлагается пять заданий, по следующим направлениям:

1) изолированное произнесение

Цель: исследование умения изолированного произнесения звуков.

Описание заданий: ребенку предлагается повторить за логопедом звуки, сначала с опорой на зрительное восприятие. Губы педагога прикрываются экраном.

2) в слогах разной структуры

Цель: обследование возможности произнесения звука в слогах разной конструкции.

Описание заданий: ребенку предлагается повторить за педагогом слоги различной сложности (прямые, обратные, закрытые, открытые, с сочетанием согласных).

3) в словах, где звук занимает разные позиции (отраженно и самостоятельно по картинке)

Цель: обследование возможности произнесения звука в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова.

Описание задания: ребенку предлагается посмотреть и назвать картинки.

4) в словах разной слоговой структуры (отраженно и самостоятельно по картинке)

Цель: обследование произносительных возможностей

Описание задания: ребенку предлагают повторить или назвать самостоятельно картинки.

5) в предложении (отраженно, по картинке, по вопросам)

Цель: обследование возможности произнесения звука в предложении.

Описание задания: ребенку предлагают составить предложение по сюжетной картинке, где изображены предметы, действия, в названиях которых есть звуки, которые мы обследуем.

Таким образом, изучение сформированности звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дизартрией является **ключевым этапом** для разработки эффективных коррекционных стратегий. Исследования подчеркивают **многоаспектный характер нарушений** звукопроизношения при дизартрии, включая проблемы с артикуляционной моторикой, координацией движений, фонематическим восприятием и голосообразованием. Ранняя и точная диагностика, а также комплексный подход к коррекции, учитывающий индивидуальные особенности каждого ребенка, являются **необходимыми условиями** для достижения оптимальных результатов в развитии речи и подготовке к школе.

Abstract. The study of the formation of sound reproduction in preschool children with dysarthria is a key stage for the development of effective corrective strategies. Early and accurate diagnosis, as well as a comprehensive approach to correction that takes into account the individual characteristics of each child, are necessary conditions for achieving results in speech development and school preparation.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2008. – 254 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 331 с.
3. Белякова, Л. И. Логопедия. Заикание : учеб. пособие / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 234 с.
4. Логопедия. Теория и практика / Т. В. Туманова, Т. В. Волосовец, О. Г. Приходько [и др.] ; под общ. ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2023. – 604 с.
5. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 2003. – 224 с.

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

Научный руководитель: Липская Б.И., магистр

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье раскрывается коррекционная работа по развитию лексической стороны речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Перечислены направления, принципы и приемы коррекционной работы по развитию лексической стороны речи.

Овладение лексическим строем речи в дошкольном возрасте является важным условием для развития познавательных процессов и для обучения детей в сензитивный период развития. Наличие специфических недостатков в лексическом строе речи оказывает негативное влияние на процесс обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольном учреждении образования [2].

Изучив работы А.И. Баевой [1], Р.И. Лалаевой [3], Т.Б. Филичевой [6], можно выделить наиболее типичные трудности у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи возникают при освоении лексики связаны со знанием и обозначением: частей предметов и объектов (например, сиденье, ствол, фундамент, виски и т.д.); глаголов, отображающих конкретные действия (лакает, грызет, откусывает – все это обозначается словом «ест»); приставочных глаголов (подплыл, отплыл, всплыл и т.д.); антонимов (гладкий – шершавый, глубокий – мелкий и т.д.), а также относительных прилагательных (шерстяной, глиняный, грушевый и т.д.). Эти недостатки приводят к упрощению речи, трудностям в выражении мыслей и понимании окружающих. Что, в свою очередь, может негативно сказаться на успешности обучения в школе, так как лексический запас является основой для развития связной речи, грамматического строя и других языковых навыков. Для преодоления этих трудностей и обеспечения полноценного речевого развития необходима целенаправленная коррекционная работа по развитию лексического строя речи.

По мнению различных исследователей (Р.И. Лалаева [3], Н.В. Серебрякова [4], Т.Б. Филичева [6]), словарную работу можно охарактеризовать как специальную педагогическую деятельность, направленную на то, чтобы дети с тяжелыми нарушениями речи успешно осваивали словарный состав их родного языка. Эта деятельность идет в тесной связи с развитием познавательной активности, накоплением знаний об окружающем мире и формированием элементов понятийного мышления.

Цель статьи – описание коррекционной работы по развитию лексической стороны речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Можно выделить следующие *направления словарной работы* с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи [5]:

1. Расширение словарного запаса: пополнение лексики новыми словами, а также знакомство детей с ранее неизвестными терминами и новыми значениями уже известных слов. Этот процесс в первую очередь осуществляется через освоение общеупотребительной лексики, включающей названия предметов, их признаков, качеств, действий и процессов.

2. Закрепление и уточнение словаря: у детей с тяжелыми нарушениями речи слово может не всегда ассоциироваться с конкретным объектом. Они часто не знают правильных наименований

для предметов, поэтому важно углублять понимание знакомых слов, наполнять их конкретным содержанием и учить соотносить с реальными объектами, а также развивать навык использования общеупотребительных слов.

3. *Активизация словаря*: совершенствование процессов поиска слов и переход слов из пассивного в активный словарь. Чтобы новое слово стало активным, оно должно быть закреплено и многократно употреблено в речи. Ребенок должен не только слышать речь логопеда, но и активно ее воспроизводить, что затрагивает слуховой, мускульно-двигательный и кинестетический анализаторы. Новое слово должно вводиться в контекст с другими словами для формирования привычного употребления.

4. *Организация семантических полей*: важно уточнять значение слов через противопоставление антонимов и сравнение синонимов, осваивать оттенки значений, развивать гибкость словаря и использовать слова в связной речи.

5. *Формирование семантической структуры слова*: обеспечение единства его основных компонентов – денотативного, понятийного, коннотативного и контекстуального.

Содержание словарной работы определяется на основе анализа общей программы развития и воспитания детей: это лексика, необходимая ребенку для общения, удовлетворения своих потребностей, ориентировки в окружающем, познания мира, развития и совершенствования разных видов деятельности (бытовой, природоведческий, обществоведческий словарь, эмоционально-оценочная лексика, лексика, обозначающая время, пространство, количество).

Словарная работа, проводимая специалистом с детьми данной категории, должна опираться на ряд *принципов* [6]:

1) Формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей;

2) Работа над словом проводится при ознакомлении детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности;

3) Связь содержания словарной работы с постепенно развивающимися возможностями познания ребенком окружающего мира, мыслительной деятельностью детей.

Усложнение содержания словарной работы от одной возрастной группы к другой осуществляется за счет: расширения словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений; усвоения слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира; введения слов, обозначающих элементарные понятия, на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам; использования наглядности как основы для организации познавательной и речевой активности; решения всех задач словарной работы в единстве и взаимосвязи с формированием грамматической и фонетической сторон речи, с развитием связной речи; семантизации лексики (раскрытия значений новых слов, уточнение и расширение значений уже известных слов в определенном контексте, через сопоставление, подбор синонимов, словотолкование).

На коррекционных занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи используются следующие *приемы работы* (по Т.Б. Филичевой [6]):

1. Показ нового предмета (и его характеристик) или действий, где предмет и соответствующее слово воспринимаются ребенком одновременно как одно целое. Слово закрепляется в понимании предмета по мере усвоения его лексического значения. Показ должен сопровождаться объяснением, которое помогает разъяснить суть предмета. Начинайте с рассказа о предмете, при этом важно заранее продумать его, отбирая точные слова и формируя короткие предложения. Нужно предусмотреть повторение новых слов в рассказе. При рассмотрении

предмета решается важная задача – знакомство с новыми словами, уточнение их значений и постепенное включение в активный словарь детей (новое слово произносится как хором, так и индивидуально). Для показа следует использовать новый предмет, который отсутствует в группе, или выбрать наглядный материал, ранее не известный детям (например, морковка в лапах игрушечного зайца). Для лучшего понимания новое слово связывается с уже знакомым контекстом. В дальнейшем выполняются упражнения, направленные на закрепление нового слова в правильном произношении и употреблении. Логопед должен не только называть предметы, их признаки и назначение, но также привлекать внимание детей к отдельным частям предмета. Этот прием затем используется для активизации речи: сначала дети называют предмет и его части, а затем включают эти слова в предложения.

2. Объяснение происхождения слов (например, «хлебница» – это посуда для хранения хлеба, «чайник» – посуда для кипячения чая).

3. Использование расширенного значения известных словосочетаний (например, «громадный дом» – это очень большой дом, превышающий другие дома по высоте).

4. Формулирование различных типов вопросов, которые сначала подсказывают, а затем требуют самостоятельных ответов. Вопросы должны быть короткими, четкими и понятными. Также важно обучать детей самостоятельно задавать вопросы.

5. Совершение действий с предметами. Ребенок осваивает слова, обозначающие движения, состояния предметов и действия (например, «быстро провезти коляску», «высоко поднять руки»). Для усвоения слова необходимо создавать широкие возможности для различной сенсорной активности. Так, дети быстрее связывают новое слово с объектом, действием или признаком. Важно, чтобы ребенок не просто смотрел и слушал, но и взаимодействовал с предметом: трогал, ощупывал, гладил и двигал его.

6. Комментирование действий. Обеспечивает многократное повторение материала и способствует связке слова с реальным объектом, признаком или действием. Дети учатся различать разные оттенки значений, например, «идет быстро/медленно», «положи Мишку под стол/около стола/на стол».

7. Называние пар слов с противоположным значением. Например, используя подходящий предмет – птичку, можно продемонстрировать, как она опускает и поднимает хвостик. Логопед может предложить детям поиграть с птичкой и выполнять движения, подобные взмаху крыльев. Это обогащает словарь ребенка и способствует формированию предложений в его речи.

8. Подбор названий предметов к действиям и действий к предметам, а также использование наречий для обозначения различных действий, эпитетов к предметам и однокоренных слов.

9. Расширение предложений путем добавления обстоятельств причины, следствия, условия и цели.

10. Составление предложений на основе опорных слов.

В речи логопеда должны присутствовать слова, которые необходимо усвоить на занятии, а также те, которые находятся в зоне ближайшего развития детей (они имеются в их пассивном словаре). Логопед привлекает внимание детей к значимой части своей речи и интонационно выделяет слова, которые нужно запомнить. Затем, когда дети отвечают на вопросы, логопед помогает им вспомнить эти слова.

Таким образом, необходимо развивать у детей внимание к словам, их различным оттенкам и значениям, формируя навыки подбора наиболее подходящего слова для конкретной ситуации. Особое внимание следует уделять работе с однокоренными и сложными словами. С развитием активной речи важно стимулировать у детей самостоятельность в использовании слов, а также

желание применять их для общения. На основе освоенных речевых средств следует формировать у детей умение переносить слова из одной темы в другую, что способствует развитию памяти и мышления.

Abstract. This article describes the correctional work on the development of the lexical side of speech in older preschoolers with severe speech disorders. The directions, principles and techniques that can be followed when carrying out correctional work are listed.

Список литературы

1. Баева, А. И. Изучение состояния речевых процессов у 5-6 летних детей в общем недоразвитии речи / А. И. Баева // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 40–43.
2. Бублей, Д. В. Особенности лексической стороны речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Д. В. Бублей ; науч. рук. Б. И. Липская // Эврика-2024 : сб. науч. ст. XXI Междунар. науч. конф. студентов, магистрантов, аспирантов, 14 мая, г. Гродно / Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» ; редкол.: Ю. Ю. Гнездовский (отв. ред) [и др.]. – Гродно, 2024. – С. 151–153.
3. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 218 с.
5. Серебрякова, Н. В. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения / Н. В. Серебрякова. – СПб. : Детство-Пресс, 2000. – 195 с.
6. Туманова, Т. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2009. – 189 с.
7. 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.

УДК 376

Булынько К.Д.

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

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с дизартрией. Представлены упражнения для развития фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Фонематическое восприятие – специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова. В современной логопедии фонематическое восприятие определено как способность воспринимать и различать звуки речи. Основа для развития фонематического восприятия заключается в развитии слуховых способностей. Слуховое восприятие – умение различать различные звуки окружающей действительности по их основным характеристикам: силе (громкости), высоте, тембру, темпу.

В процессе онтогенеза развитие и формирование фонематической стороны речи происходит постепенно и в разное время. Опираясь на данные исследований А.Н. Гвоздева [2, с. 32], Н.Х. Швачкина [8, с. 103], Р.Е. Левиной [3, с. 28] и других исследователей детской речи, можно

установить, что к четырехлетнему возрасту у детей с нормальным интеллектом заканчивается формирование фонематического восприятия, они различают все звуки речи взрослых.

Е.Н. Винарская [1, с. 57] выделяет два уровня восприятия речи. Первый уровень – фонетический (сенсомоторный) – различение звуков речи на слух и превращение их в артикуляторные образы на основе сохранности акустического и кинестетического анализа. Этот уровень обеспечивает полноценность импрессивной и экспрессивной речи. Второй уровень – фонологический (языковой), включает в себя распознавание фонем речи, установление последовательности звуков и их количества.

Согласно исследованиям Н.Х. Швачкина [8, с. 119] речь, воспринимаемая ребенком, является сложным и динамичным процессом, обладающим многообразием звуковых элементов. Перед ребенком стоит сложнейшая задача – выделить из общего потока звуков те, которые выполняют смыслоразличительную функцию в языке. Для этого ребенку необходимо не только выделить, но и обобщить слуховые и произносительные характеристики звуков. Основой такого обобщения служит семантика языка. По мере освоения значений слов, ребенок начинает обобщать звуки, формируя слова, что способствует переходу к фонематическому восприятию речи. Н.Х. Швачкин выделил два периода в развитии детской речи. Речь первого периода – дофонемная, просодическая речь, речь второго периода – фонемная. Автор отмечает, что различение звуков происходит постепенно – от контрастных к более схожим. Сначала ребенок учится различать гласные, а затем согласные [8, с. 123].

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Сопровождается трудностями в артикуляции, замедленным темпом речи, нечетким произношением, повышенным тонусом мышц, участвующих в артикуляции, проблемами с глотанием и изменением голосовых характеристик. У детей с дизартрией речь отличается неразборчивостью, звуки произносятся смазано; голос становится тихим, слабым или излишне резким. Нарушения дыхательного ритма приводят к прерывистости речи, изменению ее скорости и плавности [7, с. 128].

Для правильного формирования звуковой стороны речи ребенок должен иметь подготовленный артикуляторный аппарат и уметь хорошо слышать, различать произносимые звуки в своей речи и речи окружающих. Овладение правильным произношением возможно благодаря развитию перцептивных и фонематических аспектов восприятия. Однако в процессе речевого развития влияние на слуховой анализатор оказывает речедвигательный анализатор, из-за чего ребенок воспринимает звуки в соответствии с их произношением. Следовательно, чем точнее он воспроизводит звуки, тем легче ему их различать на слух. Таким образом, проблемы с фонематическим восприятием могут возникнуть вторично.

Актуальность проблемы формирования фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи на сегодняшний день высока, поскольку развитие фонематического анализа и синтеза способствует улучшению речевой системы в целом [5, с. 147]. У детей с дизартрией не только нарушается звукопроизношение, но и возникают проблемы с высотой, тональностью, громкостью, ритмом и интонацией, а также с фонетической окраской звуков. Они испытывают сложности с различением схожих по звучанию слов, подбором картинок и узнаванием слогов. Артикуляционные затруднения негативно влияют на слуховое восприятие, что указывает на недостаток фонематического восприятия у таких детей. Неясная речь затрудняет им формирование фонематического восприятия, что осложняет произношение звуков [4, с. 312]. Дети с дизартрией сталкиваются с трудностями в различении звуков, особенно замещая похожие акустически звуки, что усложняет поиск правильных артикуляционных позиций. В таких случаях

на замене звуков стараются приблизить их к нормальному акустическому образцу, чтобы облегчить детям эти трудности.

Фонематические процессы подразумевают:

- фонематический слух;
- фонематическое восприятие;
- фонематические представления.

Д.Б. Эльконин в своих работах выделил 3 речевые операции, которые включает фонематическое восприятие [9, с. 88]:

- навык выделять линейную последовательность звуков в слове;
- навык выделять позицию звука в слове по отношению к его местоположению;
- понимание либо подсчет числа звуков в слове.

Раннее распознавание детей старшего дошкольного возраста с недостаточным развитием фонематического восприятия помогает корректировать речевую функцию, предотвращая такие проблемы как возникновение дисграфии и дислексии [9, с. 96].

Основная задача развития фонематического восприятия у детей с дизартрией является не создание отдельных программ или рекомендаций, а установка общих этапов работы и обоснование выбранного методического подхода.

Овладение правильным звукопроизношением зависит от взаимодействия сенсорных и моторных функций, что обеспечивает гармоничную работу всей речевой системы. Улучшение восприятия звуковой стороны речи напрямую связано с прогрессом в перцептивном и фонематическом восприятии. В то же время, развитие речевых навыков оказывает значительное влияние на слуховой анализатор: малыш воспринимает звуки в зависимости от того, как он их произносит. Звуки, которые ребенок произносит правильно, легче различаются на слух, и в этом есть обратная связь.

В пособии Т.А. Ткаченко формирование фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с дизартрией реализуется поэтапно.

Этап 1. Узнавание неречевых звуков.

На начальных этапах обучения детей старшего дошкольного возраста ключевым направлением является развитие слухового восприятия и формирование слухо-вербальных навыков. Особое внимание уделяется развитию слуховой памяти и слухового внимания, что становится одной из главных задач.

«Что звучало?».

Цель: различать неречевые звуки.

Целевая возрастная группа: 4 года

Инструкция. «На столе перед ребенком находятся несколько звучащих игрушек: бубен, губная гармошка, колокольчик, погремушка. «Послушай внимательно, что звучит?» (бубен); «Что звучит?» (губная гармошка); «Что звенит?» (колокольчик); «Что гремело?» (погремушка). Ребенку нужно различать только на слух, без зрительной опоры. Количество игрушек увеличивается постепенно, с трех до пяти [6].

Этап 2. Различение одинаковых звукокомплексов по высоте, силе и тембру.

На этом этапе дети учатся различать высоту, интенсивность и тембр голоса.

«Чей голос?»

Цель: различать высоту, интенсивность и тембр голосов.

Целевая возрастная группа: 3-5 лет.

Инструкция. Предлагаем ребенку вспомнить сказку «Три медведя». Затем, меняя высоту голоса, просит отгадать, кто говорит: Михайло Иванович (низкий голос), Настасья Петровна (голос средней высоты) или Мишутка (высокий голос).

Одни и те же реплики из сказки: «Кто сидел на моем стуле?»

«Кто ел из моей чашки?»

«Кто спал в моей постели?»

«Кто же был в нашем доме?» и тому подобное. Реплики произносятся поочередно различным по высоте голосом, в трех вариантах. Когда ребенок научится различать реплики по высоте звучания, можно попросить его самого произнести одну из фраз за медведя, медведицу и медвежонка голосом, меняющимся по высоте [6].

Этап 3. Различение слов, близких по звуковому составу.

На этом этапе дети развивают способность узнавать и различать слова с близкими звуковому составу.

«Похожие слова»

Цель: различать слова с близкими звуковыми конфигурациями.

Целевая возрастная группа: 4-5 лет.

Инструкция. Предложите детям повторить похожие по два слова и определить, похожи ли они по звучанию: пень — день, топот — кубик, майка — байка, фантик — бантик, лифт — банан, обед — победы, кабинет — фонтан, Таня — баня, танк — банк, сок — бок, кот — пот, ком — дом, канат — вата, банка — манка [6].

Этап 4. Дифференциация слогов.

На этом этапе дети учатся различать слоги.

«Цепочки»

Цель: различение слогов с общим гласным и разными согласными звуками.

Целевая возрастная группа: 4-5 лет.

Инструкция. Предложите детям повторять поочередно слоговые цепочки в след за педагогом: Та — ка — па; ка — на — па; фа — ха — ка; ба — да — га; ма — на — ва; па — ка — та; га — ба — да; ка — фа — ха; ва — ма — на; на — ва — ба;

Затем произносятся слоговые сочетания с гласными о, у, ы [6].

Этап 5. Дифференциация фонем.

На этом этапе начните с различения гласных.

«Гласные»

Цель: различение фонем.

Целевая возрастная группа: 3 года.

Инструкция. Взрослый предлагает ребенку повторить сочетания гласных звуков: а) по два: ао, уа, аи, ио, иу, ыи; б) по три: аиу, иао, уиа, оиы, иоу, иыо; в) по четыре: аоиу, иоуа, иыоу, оуиы, аоыу, оауы. В случае затруднения используются зрительные символы гласных звуков [6] (рисунок).

Для совершенствования фонематического слуха рекомендуется использовать различные звуковые игры и упражнения. К таким активностям относятся поиск рифм, идентификация начальных и конечных звуков в словах, а также различение схожих и согласных звуков. Крайне важно разрабатывать интересные и занимательные задания, чтобы дети испытывали радость от обучения и развивали свой фонематический слух естественным образом.

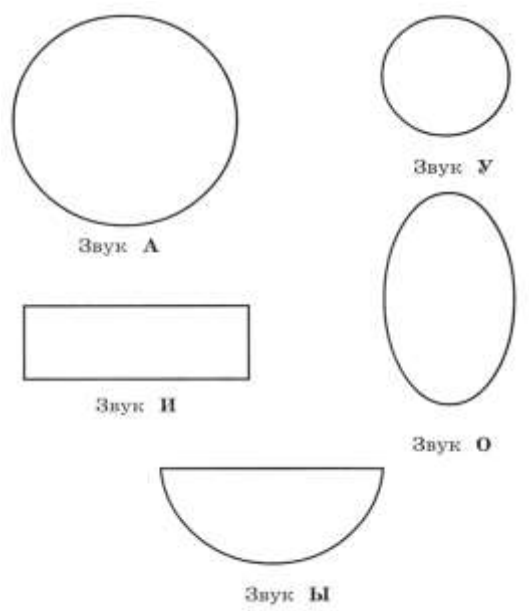


Рисунок – Пример зрительных символов гласных звуков

Таким образом, развитие фонематического восприятия у детей с дизартрией становится важным этапом на пути к правильному произношению звуков, формированию слоговых структур в словах и основой для овладения грамматическими нормами родного языка. Это, в свою очередь, способствует успешному освоению навыков чтения и письма.

Abstract. Thus, the development of phonemic perception in children with dysarthria becomes an important stage on the path to the correct pronunciation of sounds, the formation of syllabic structures in words and the basis for mastering the grammatical norms of their native language. This, in turn, contributes to the successful development of reading and writing skills.

Список литературы

1. Винарская, Е. Н. Нейролингвистический анализ звуковой стороны речи / Е. Н. Винарская // Язык и человек. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – С. 55–62.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 470 с.
3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина ; под ред. Р.Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 364 с.
4. Логопедия : учебник для студ. дефектол. ф-ов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Владос, 2006. – 703 с.
5. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие для педвузов / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.
6. Ткаченко, Т.А. Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника : пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Т. А. Ткаченко. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2005. – 32 с.
7. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
8. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин // Известия АПП РСФСР. – 1948. – Вып. 13. – С. 101–133.
9. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 116 с.

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

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

СПЕЦИФИКА И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ «ПРИКЛЮЧЕНИЯ КРОША И БАРАША» ПО АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКА [Р] У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности коррекционно-педагогической работы по автоматизации звука [р] у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией. Автор описывает содержание рабочей тетради по автоматизации звука [р] у названной группы детей.

Стертая дизартрия, как отмечает Е.Ф. Архипова, представляет собой сложное речевое расстройство, характеризующееся комбинаторностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности [1]. Л.В. Лопатина определяет стертую дизартрию как речевое нарушение, проявляющееся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающее вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [5]. Термин «стертая дизартрия» впервые был предложен О.А. Токаревой [6], которая характеризовала проявления «стертой дизартрии» как легкие проявления «псевдобульбарной дизартрии», отличающиеся особой трудностью преодоления.

Ведущим в структуре речевого нарушения при дизартрии является нарушение звукопроизношения, дыхания и просодической стороны речи. Нарушения звукопроизношения у детей со стертой дизартрией выражаются в искажениях, смещениях, заменах и пропусках звуков. При этом характерным является упрощение артикуляции, когда сложные звуки заменяются более простыми по своим артикуляторно-акустическим признакам [1]. Описанные результаты получены на основе анализа экспериментальной деятельности. Так было выявлено, что у воспитанников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) (n = 10), и у воспитанников, посещающих пункт коррекционно-педагогической помощи (далее – ПКПП) (n = 10) со стертой дизартрией нарушения звукопроизношения проявляются в форме искажения (70 % детей с ТНР и у 90 % воспитанников ПКПП), отсутствия звуков (60 % детей с ТНР и у 60 % детей второй группы), заменах и смещениях (90 % воспитанников с ТНР и 40 % детей ПКПП). Отмечается, что у 80 % обследованных детей обеих групп [3] наблюдается нарушение произношения звука [р], что обуславливает актуальность исследования и разработку рабочей тетради.

Целью статьи является описание специфики и содержания рабочей тетради по автоматизации звука [р] у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Коррекционно-педагогическая работа по устранению стертой дизартрии включает в себя три этапа: подготовительный, этап формирования первичных произносительных умений и навыков, а также этап формирования коммуникативных умений и навыков [5]. Логопедическая работа по автоматизации правильного звукопроизношения является одной из важных составляющих этапа формирования первичных произносительных умений и навыков. И.А. Григорьева считала, что закрепление звукопроизношения характеризуется продолжительностью и значительной трудоемкостью, что обусловлено необходимостью затормаживания привычного для ребенка неправильного произношения с переходом к новому двигательному стереотипу [4].

Важным аспектом в работе над автоматизацией звуков при стертой дизартрии является опора на компенсаторные возможности ребенка. Это означает, что лексический материал должен включать сохранные звуки, следовательно, артикуляционные движения, звукосочетания и слова, в которых звуки произносятся правильно. Подбирая лексический материал для автоматизации звуков, учитель-дефектолог должен учитывать определенные фонетические требования. Во-первых, в нем должно содержаться максимальное количество звуков, которые нужно автоматизировать. Во-вторых, не должно быть звуков, которыми ребенок еще не овладел. В противном случае у него будет закрепляться неправильное произношение. В-третьих, необходимо учитывать принцип доступности при подборе лексического материала. Особенностью логопедической работы при дизартрии являются значительно более длительные сроки отработки каждого звука, что удлиняет коррекционную работу и определяет необходимость постоянного обновления игрового, речевого материала для поддержания интереса ребенка к занятиям.

При стертой дизартрии автоматизация звукопроизношения ведется параллельно с работой по развитию фонематического слуха. Процесс автоматизации звуков при данной форме дизартрии включает в себя работу и над просодической стороной речи: над ударением при автоматизации звука в слогах и словах, логическим ударением в процессе автоматизации звуков в предложениях, интонацией при закреплении произношения звука в предложении, связной речи. У ребенка формируют умения ускорять и замедлять темп речи, равномерно чередовать ударные и безударные слоги, выдерживать паузы, повышением голоса выделять отдельные слова. Также на этапе автоматизации звуков осуществляется обогащение словаря, его систематизация, формирование грамматического строя речи [2].

Однообразность и монотонность работы по автоматизации поставленного звука снижает интерес ребенка, желание заниматься. В такой ситуации на помощь к учителю-дефектологу приходят разнообразные логопедические игры. Творческий подход и знание особенностей каждого ребенка позволяет организовать процесс автоматизации звука как интересное занимательное взаимодействие между участниками коррекционного процесса.

Таким образом, ключевыми звеньями процесса автоматизации звукопроизношения при стертой дизартрии являются последовательный переход от простого уровня произношения звука к более сложному, развитие просодических компонентов речи на материале автоматизируемых звуков, длительность закрепления правильного произношения, активное привлечение родителей к коррекционной работе с ребенком в домашних условиях, использование разнообразия дидактических игр и наглядного материала, постоянная мотивация ребенка на успех.

Для закрепления правильного звукопроизношения автором разработана рабочая тетрадь по автоматизации звука [р] «Приключения Кроша и Бараша» у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией. При разработке учитывались такие принципы как:

1. Принцип последовательности. Игровые упражнения представлены в соответствии с последовательностью автоматизации звукопроизношения, предложенной Т. Б. Филичевой. Работа начинается с автоматизации звука в изолированном произношении. Далее происходит закрепление правильного звукопроизношения в слогах (прямых, обратных, в интервокальной позиции, со стечением согласных), словах (в начале слова, в конце, в середине, со стечением согласных), словосочетаниях, предложениях, тексте и разговорной речи [7].

2. Принцип наглядности. К упражнениям и играм подобран соответствующий красочный картинный материал, который является наглядной опорой при выполнении заданий. Также учет данного принципа гарантирует заинтересованность ребенка на коррекционном занятии.

3. Принцип учета зоны ближайшего и актуального развития. Правильная последовательность разработанных игровых упражнений позволяет закреплять сформированное на прошлом занятии умение. Далее предлагаются более сложные задания, чтобы реализовать постепенный переход от зоны актуального развития к зоне ближайшего развития. Сначала ребенок выполняет упражнение с помощью учителя-дефектолога или по образцу, а потом приступает к самостоятельной отработке задания, чтобы формируемое умение перешло на этап актуального развития. Следующее упражнение соответствует уровню ближайшего развития, поэтому снова будет необходима помощь учителя.

4. Принцип всесторонности развития. Рабочая тетрадь по автоматизации звука [р] направлена не только на закрепление правильного звукопроизношения, но и на развитие фонематических процессов, просодических компонентов речи, лексико-грамматического строя речи и высших психических функций. Таким образом происходит всестороннее развитие воспитанников. Например, данный принцип реализуется в игровом упражнении «У Бараша в коробке». Ребенку предлагается игровое поле, на котором изображен Бараш и несколько коробок. Необходимо открыть коробку и четко назвать, что в ней находится. Далее коробки закрываются и воспитаннику, необходимо вспомнить и назвать, что в них было. Также можно попросить ребенка найти коробку со словом, где звук [р] в середине. Для развития лексико-грамматического строя речи предлагается составить предложение «У Бараша в коробке ручка».

5. Принцип научности. При подборе лексического материала учитываются комбинаторные и позиционные изменения звуков в потоке речи. Также содержание тетради соответствует заявленному звуку [р]. Картинный материал подобран правильно, имеет единое значение и отражает реальную и современную картину мира. Соблюдение данного принципа обеспечивает точность, корректность и релевантность лексики, используемой в упражнениях.

6. Принцип доступности. Предоставление речевого и наглядного материала, с которым воспитанники ранее не сталкивались, может привести к неэффективности коррекционной работы, поэтому материал подбирался с учетом возраста воспитанников, а также с опорой на требования программ дошкольного образования.

7. Принцип сознательности и активности. Использование рабочей тетради позволяет ребенку дошкольного возраста осознанно включаться в коррекционно-образовательный процесс и быть его активным участником. Это обусловлено тем, что воспитанник не просто повторяет речевой материал за учителем-дефектологом, а выполняет интересные игровые упражнения и сознательно контролирует свое звукопроизношение.

В данной разработке предлагается система игр и упражнений по автоматизации звука [р] у детей дошкольного возраста. Использование тетради позволит сделать коррекционный процесс интересным и увлекательным. При выполнении упражнений у воспитанников развивается фонематический слух, просодические компоненты речи, слоговая структура слова, лексико-грамматический строй речи и познавательные процессы. Также включены игры, способствующие развитию мелкой моторики, что является неотъемлемым аспектом коррекционно-педагогической работы при стертой дизартрии и способствует развитию графомоторных навыков. Рабочая тетрадь предназначена для индивидуальной работы с ребенком на коррекционных занятиях и в домашних условиях. Выполнение упражнений дома позволит быстрее закрепить правильное произношение звуков.

Главным преимуществом рабочей тетради является уже готовая система занимательных игровых упражнений, которые помогут избежать скучных коррекционных занятий и отказа ребенка от выполнения деятельности. Яркий наглядный материал и доступные задания повышают

мотивацию воспитанника и уверенность в себе. Наличие визуальной опоры помогает лучше понять задание и контролировать правильность своего произношения. Также с помощью данного пособия учитель-дефектолог может разработать структурированный конспект коррекционного занятия. Немаловажным достоинством является возможность использования пособия в домашних условиях для закрепления материала и вовлечения родителей в коррекционный процесс.

Правильное использование рабочей тетради по автоматизации звукопроизношения – залог успешного и эффективного коррекционного процесса. Основные правила и рекомендации, которые помогут максимально извлечь пользу из этого пособия:

1. При необходимости адаптируйте задания под индивидуальные особенности ребенка. Упрощайте или усложняйте их, добавляйте элементы игры или творчества.
2. Начинайте с простых заданий и постепенно переходите к более сложным.
3. Строго придерживайтесь последовательности автоматизации звука.
4. Переходите к следующему этапу только после того, как ребенок хорошо освоил предыдущий.
5. Используйте рабочую тетрадь регулярно.
6. Для выполнения игровых упражнений используйте фигурки животных, сказочных героев, в названии которых есть автоматизируемый звук.

Таким образом, рабочая тетрадь «Приключения Кроша и Бараша» по автоматизации звукопроизношения является ценным и эффективным методическим инструментом в арсенале учителя-дефектолога. Она позволяет последовательно закрепить правильное звукопроизношение посредством выполнения увлекательных игровых упражнений. При условии правильного использования и реализации индивидуального подхода к ребенку рабочая тетрадь обеспечит успешный коррекционно-образовательный процесс и позволит достигнуть желаемых результатов.

Abstract. The workbook on automating sound pronunciation is a valuable and effective methodological tool in the arsenal of a speech pathologist teacher. It allows you to consistently reinforce the correct sound pronunciation through exciting game exercises.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ, 2008. – 254 с.
2. Архипова, Е. Ф. Автоматизация звуков с приемами нейростимуляции / Е. Ф. Архипова, И. В. Южанина. – М. : Изд-во В. Секачев, 2018. – 89 с.
3. Виршич, В. А. Особенности произношения звуков позднего онтогенеза у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией / В. А. Виршич // Эврика-2024 : сб. науч. ст. XXI Междунар. науч. конф. студентов, магистрантов, аспирантов, 14 мая 2024 г., г. Гродно / ГрГУ им. Янки Купалы ; редкол.: Ю. Ю. Гнездовский (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2024. – С. 161–165.
4. Григорьева, И. А. Автоматизация звуков: традиционные и инновационные технологии / И. А. Григорьева, Н. П. Задумова // Логопед-сфера. – URL: <http://logoped-sfera.ru/avtomatizaciya-zvukov-tradicionnye-i-innovacionnye-tehnologii> (дата обращения: 23.12.2024).
5. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / под ред. Е. А. Логиновой. – СПб. : Союз, 2005. – 192 с.
6. Токарева, О. А. Дизартрия: расстройства речи детей и подростков / О. А. Токарева. – М. : Просвещение, 1969. – 155 с.
7. 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.

Воробей Н.Ю.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

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

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СРЕДОВЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса формирования элементарных математических представлений посредством адаптации средовых ресурсов. Представлен анализ адаптации групп средовых ресурсов для детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, возможности адаптации средовых ресурсов для детей данных категорий в процессе формирования элементарных математических представлений.

Обучение и воспитание в дошкольном возрасте играют очень важную роль в жизни ребенка. В этот период формируются не только базовые навыки общения и мышления, но и социальные качества, необходимые для успешной адаптации в обществе. Дети учатся взаимодействовать с окружающим миром, у них развивается интерес к окружающему миру и возможность действовать с учетом ситуации. Эти основы помогают им в дальнейшем легче интегрироваться в школьную среду и усваивать учебный материал.

Одним из аспектов готовности ребенка к школе является формирование системы представлений об окружающем мире. С этой целью в учреждении дошкольного образования проводятся занятия по образовательным областям «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Элементарные математические представления». Особую значимость приобретает организация и проведение занятий с детьми с особенностями психофизического развития, что требует от педагога знания особенностей восприятия, усвоения и применения информации данными детьми, умения учитывать их в процессе взаимодействия. Учитель-дефектолог проводит с детьми с особенностями психофизического развития занятия по образовательной области «Элементарные математические представления», так как материал данных занятий требует определенного уровня развития восприятия, памяти и мышления детей и подбора соответствующих приемов организации работы. Большое значение имеет также учет личностных проявлений детей с особенностями психофизического развития, таких как мотивация, способность к регуляции деятельности в доступных условиях, произвольность поведения.

В данном исследовании внимание обращено к двум категориям детей с особенностями психофизического развития: дети с тяжелыми нарушениями речи и дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития (далее – ЗПР). Выбор данных категорий детей обусловлен тем, что на I ступени общего среднего образования обучение математике данных детей осуществляется по одной учебной программе и к концу дошкольного периода обучения дети должны выйти на одинаковый уровень развития.

Дети с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР, – это неоднородная группа детей, которые характеризуются нарушением темпа развития познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения. Также у таких детей наблюдается нарушение в речевом развитии и эмоционально-волевая незрелость.

Категорию детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) составляют дети со стойкими отклонениями в развитии устной (звукопроизношение, фонематическое восприятие, словарный запас, грамматический строй, связная речь) и письменной речи с сохранным слухом и первично сохранным интеллектом [1]. Данная особенность может проявляться как в нарушении произношения отдельных звуков, так и в полном отсутствии речи. В процессе обучения в связи с несформированностью устной речи у данной категории детей могут проявляться ошибки в письме и чтении или полная невозможность осуществлять письменную речь.

Особые затруднения у детей рассматриваемых категорий отмечаются при формировании элементарных математических представлений в связи с несформированностью у них элементов словесно-логического мышления и малого запаса представлений об окружающем мире. Дидактический материал на занятиях должен предлагаться детям с учетом уровня их познавательного развития, эмоционально-волевой сферы и показателей работоспособности. С этой целью эффективность организации и проведения занятий зависит от адекватности адаптации средовых ресурсов.

Цель исследования – проанализировать возможности адаптации разных групп средовых ресурсов для организации процесса формирования элементарных математических представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи и трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития.

С целью обеспечить более дифференцированную ориентировку в средовых ресурсах (влияниях и условиях) их классифицируют на группы в соответствии с основными сферами образовательной среды: предметные, пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические средовые ресурсы [2].

Предметные ресурсы включают в себя помещение: его объем, освещение, цветовое решение, наполненность и оформление. Мебель должна быть удобной и функциональной, чтоб обеспечить комфорт во время занятий. Учебное оборудование и учебно-дидактические материалы (тетради, иллюстрации и таблицы) становятся основными инструментами для формирования необходимых представлений на занятиях по образовательной области «Элементарные математические представления».

Для детей с ТНР и с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР, важным аспектом является использование специализированного оборудования. Оно включает в себя различные средства, которые способствуют развитию речи и коммуникации. Текстовые и иллюстративные пособия должны соответствовать эстетическим и техническим требованиям, в помещении должны быть оптимальные гигиенические условия и хорошая звукоизоляция. При организации предметно-пространственной среды желательно учитывать хромотерапию, выбирая цвета, которые могут успокаивать или активизировать детей. Также важно оборудование для поддержки развития ребенка и оздоровления, включая лечебную физкультуру, которое применяется под контролем специалистов. Иллюстрации и таблицы должны содержать четкие изображения предметов, характеризоваться отсутствием лишних объектов, элементов или фигур фона.

Группа детского сада должна быть наполнена разнообразными предметами и изображениями, отражающими предметы в совокупности их сенсорных свойств: цвета, формы, величины. Разнообразные дидактические пособия должны быть не только разнообразными, но соответствующими реальным предметам окружающего мира. Взаимодействуя с данными предметами на занятиях по образовательной области «Элементарные математические представления», дети знакомятся не только с их сенсорными характеристиками и формируют

представление о сенсорных эталонах, но и усваивают представление о множестве, количестве, формируют умение пересчета.

Пространственные ресурсы охватывают как микропространство, так замкнутые и открытые пространства. Микропространство (рабочее поле и рабочее место) позволяет организовать процесс обучения, создавая комфортные условия для работы. Замкнутое пространство, такое как классы и учреждения, формирует среду, в которой происходит обучение. Открытое пространство, включая дворы и детские площадки, предлагает возможности для активного отдыха и практического обучения. Маршруты передвижения помогают организовать учебный процесс, обеспечивая доступ к различным образовательным ресурсам.

Правильная организация пространства в логопедическом кабинете способствует более эффективному речевому развитию. Поэтому в кабинете для логопедических занятий выделяют три основные зоны: с настенным зеркалом для индивидуальных занятий, групповая зона и рабочее место логопеда. Дополнительно создаются зоны для психогимнастики и индивидуальной работы на кушетке. Пространство должно обеспечивать свободное передвижение детей, включать уголки для речевого развития, куклотерапии и песочной терапии. Использование творческих занятий, таких как рисование и лепка, помогает расширять словарный запас. Важно избегать перенасыщенности в дизайне и обеспечить динамичность пространства [2]. Для детей с ТНР и трудностями в обучении, обусловленными ЗПР, необходимо наличие зоны для свободной деятельности детей с наличием дидактического материала, характеризующегося разнообразными сенсорными признаками. Весь материал должен быть расположен в зоне доступа для детей.

Организационно-смысловые ресурсы включают в себя режимы работы — как на занятиях, так и в течение дня, недели и года. Дозировки зрительной, тактильной, слуховой, интеллектуальной и физической нагрузки важны для предотвращения переутомления. Правила, регулирующие отношения ребенка с окружающим, формируют социальные навыки и умения взаимодействовать с миром. Перед выполнением заданий детям даются соответствующие инструкции для понимания выполнения дальнейших действий. При этом для детей с ТНР инструкции являются короткими с акцентом на выполнение одного действия с использованием слов, которые им хорошо знакомы, с обязательным показом практического выполнения задания. Для детей с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР, большое значение приобретает формирование необходимой мотивации с использованием яркого и красочного наглядного материала. Инструкция может предлагаться с указанием на последовательность выполняемых действий.

Проведение занятий с детьми с ТНР требует соблюдения единого речевого режима. При заикании важно ограничить общение и замедлить темп речи. Для детей с моторной алалией следует применять метод «побуждения к речи», избегая принуждения. Чтобы избежать искажения произношения, нельзя использовать «сюсюканье» [2]. Важно предоставлять правильные образцы речи и адаптировать учебный материал к индивидуальным потребностям детей. Нужно акцентировать внимание на развитии просодических навыков, так как они важны для понимания речи. Логопедическая работа должна быть ориентирована на реальные ситуации общения. Использование групповой работы улучшает коммуникацию между детьми, но важно учитывать их индивидуальные особенности, чтобы избежать несоответствия учебных требований и перегрузки.

При работе с детьми обеих категорий необходимо придерживаться принципа однообразия используемых категорий: формы объектов, цвета, величины.

Социально-психологические ресурсы включают систему отношений педагогов с детьми и их родными. Социальные роли, соответствующие половозрастным особенностям, способствуют

развитию самосознания и уверенности в себе. Социальные отношения, установки и стиль взаимодействия формируют атмосферу в классе. Социальные потребности, статус и привычки помогают учащимся адаптироваться в обществе, а чувства и привязанности способствуют формированию доверительных отношений.

Социально-психологический аспект образовательной среды играет ключевую роль в интеграции детей с ТНР и трудностями в обучении, обусловленными ЗПР, в группу сверстников. Он основывается на поддержке социальных отношений и взаимодействии с окружающими. Важным элементом является сотрудничество между педагогом, ребенком и его семьей, что способствует эффективной коррекции. Участие родителей в этом процессе создает положительную атмосферу, необходимую для успешной адаптации. Эмоциональная поддержка и создание комфортных условий для общения помогают детям развивать уверенность в себе и преодолевать трудности.

Таким образом, адаптация различных видов средовых ресурсов очень важна для формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР. Использование данных средовых ресурсов создает комфортную учебную среду, поддерживает взаимодействие с окружающими и повышает мотивацию детей, что способствует их успешному обучению.

Abstract. The adaptation of various types of environmental resources is very important for the formation of elementary mathematical concepts in preschool children with severe speech disorders and learning difficulties caused by mental retardation. The use of these environmental resources creates a comfortable learning environment, supports interaction with others and increases the motivation of children, which contributes to their successful learning.

Список литературы

1. Кулакова, Е. В. Методические рекомендации по организации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с учетом нозологических групп: нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, задержка психического развития, умственная отсталость (интеллектуальные нарушения) / Е. В. Кулакова, М. М. Любимова. – М. : РУДН, 2020. – 60 с.

2. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич, Н. Н. Баль, Т. А. Григорьева [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.

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

Научный руководитель: Липская Б.И., магистр

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье обосновано значение развития восприятия, описан процесс развития восприятия в онтогенезе. Проведен теоретический анализ проблемы развития восприятия у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Восприятие – это первая ступень познания, которая образует область чувственного познания, именно поэтому сенсорное воспитание обычно становится исходным звеном умственного воспитания. Восприятие помогает создавать основу умственного развития, эстетического воспитания. В ходе развития восприятия осуществляются переходы от чувственного к рациональному познанию, создается база дальнейшей интеллектуальной деятельности [2, с. 72].

Такие исследователи, как А.В. Запорожец [4], О.П. Гаврилушкина [2] указывают на то, что восприятие является одной из главных сторон в дошкольном воспитании. По словам Н.А. Ефремовой [3, с. 21], дошкольный возраст является золотой порой развития восприятия. В дошкольной педагогике, на каждом этапе ее развития, оно занимает одно из основных мест.

Цель статьи – описание особенностей процесса восприятия у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

В сегодняшнее время проблема развития восприятия детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) очень актуальна и необходимо создавать благоприятные условия для обогащения сенсорного опыта детей дошкольного возраста, так как именно этот возраст является сензитивным для сенсорного развития. Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе и для многих видов труда. Значение развития восприятия состоит в том, что оно является основой интеллектуального развития ребенка, развития воображения, упорядочивает хаотичные представления ребенка, которые он получает при взаимодействии с внешним миром, развивает наблюдательность, готовит к реальной жизни, позитивно влияет на развитие эстетических чувств, внимания, зрительной, слуховой, моторной, образной и других видов памяти, влияет на расширение словарного запаса ребенка, обеспечивает освоение навыков учебной деятельности, дает детям возможность овладеть новыми способами предметно-познавательной деятельности, обеспечивает усвоение сенсорных эталонов [6, с. 17].

Готовность детей к школьному обучению значительно зависит от уровня развития их восприятия. Существенная часть трудностей, которые возникают перед ребенком в начальном обучении, связана с недостающей точностью и гибкостью восприятия. Но дело заключается не только в низком уровне развития восприятия, что сильно понижает возможность успешного обучения детей. Очень важен высокий уровень такого развития для человеческой деятельности в целом, особенно для творческой деятельности [6, с. 3].

На всех возрастных этапах дети оказываются наиболее чувствительными к различным воздействиям. Поэтому каждая возрастная ступень благоприятна для последующего нервно-

психического развития и всестороннего воспитания ребенка. Чем младше дети, тем большим значением в их жизни становится чувственный опыт [6, с. 39].

Для детей возраста 1,5-2 лет является характерным: понимание и называние 3-4 цветов, а также правильный подбор их по образцу, ориентировка в размерах предметов, способность разобрать и собрать трехразмерную матрешку, правильный сбор цветной пирамидки из 4-6 колец разного размера, соотнесение конфигураций объемных фигур с плоскими, наличие первоначальных навыков рисования.

Для детей возраста 2-4 лет является характерно понимание и способность называть 6 цветов, а также правильный подбор их по образцу, ориентировка в 3-5 контрастных величинах (размерах), сбор цветной пирамидки из 6-8 колец разного размера, сбор целого объекта из 4-х частей (разрезанный рисунок, складные кубики), различение объемных предметы по форме (куб, шар, пирамида и т.д.), и плоские по очертанию (квадрат, треугольник, ромб, круг).

В младшем дошкольном возрасте дети делают качественные скачки в психическом развитии. В начале этого периода у них формируется ряд таких познавательных процессов, как ощущение, произвольное внимание, активная речь, предметные восприятия.

У ребенка среднего дошкольного возраста обследование предмета подчинено в основном игровой цели. В дошкольном возрасте игровое манипулирование начинает сменяться обследовательскими действиями с предметом и становится целенаправленным опробованием для выяснения назначения его частей, их подвижности и связей друг с другом.

В старшем дошкольном возрасте, доминируют зрительные ощущения. Начинает активно развиваться слуховое восприятие: ребята способны выделять звуки в словах, распознавать знакомые музыкальные композиции, чувствовать темп и ритм произведения. Шестилетние дети хорошо ориентируются в пространстве (практически не путают «право» и «лево», довольно точно воспринимают расстояния между предметами, могут ориентироваться в планах и схемах, ориентируются на листе бумаги по словесной инструкции взрослого).

Дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи с трудом дифференцируют геометрические фигуры, особенно многоугольники. Относительно легко они подбирают заданную фигуру при наличии образца, с гораздо большим трудом и не всегда правильно выполняют это задание, если предоставляется только название фигуры. Замечено, если предложить детям узнавать знакомые предметы на ощупь, значительно лучше узнаются объемные фигуры, чем плоские. Для всех детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи характерна пониженная цветовая чувствительность. Цвет воспринимается и осознается неточно. Дети плохо различают ненасыщенные цвета и оттенки [5, с. 11].

Особенности восприятия детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи обуславливают качество выполненной работы. Изображенные обучающимися предметы, часто похожи друг на друга, это объясняется тем, что восприятию детей данной категории характерна узорность, отсутствие точных зрительных образов и способности запоминать зрительные образы. Вследствие этого изображение формы и величины передается в обобщенном виде, упрощаются и схематизируются. У детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи образ задуманного изображения получается «смазанным», «размытым», неопределенным. Данная причина не дает сопоставить свои действия с особенностями реально существующего предмета [6].

Дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи не умеют планировать свою работу – в процессе изобразительной деятельности это прослеживается в изображении рисунка и отсутствии организации в общем. Данную особенность, возможно, наблюдать при раскрашивании

чередующихся узоров. Поэтапное выполнение работы для детей с тяжелыми нарушениями речи труднодоступно. Дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи часто беспечно, хаотично перебирают карандаши, не могут сориентироваться в выборе необходимого цвета. Во время выполнения задания по изобразительной деятельности, детям дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи требуется инструктирующая и контролирующая помощь педагога [5, с. 160].

Особенности восприятия у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи зависят от ведущего анализатора и проявляются в различных сферах: *зрительной, слуховой и тактильной*. Рассмотрим их подробнее.

Особенности зрительного восприятия [1]:

- нарушение формирования зрительных образов: зрительные образы у таких детей сформированы не полноценно, наблюдается неустойчивость, трудности узнавания, нарушение целостности узнавания и др.

- трудности различения цветов и оттенков, определения формы предметов;

- проблемы с определением величины, соотношения частей, различия и сходства ряда элементов;

Особенности слухового восприятия [7]:

- трудности в восприятии речи: путают слова, отличающиеся одной-двумя фонемами, а также слова со сходным звучанием и однородной ударностью, не понимают речь, произнесенную в слегка убыстренном темпе, плохо воспринимают чтение вслух;

- нарушение фонематического слуха: избирательное нарушение слухового различения некоторых фонем, не опознают акустические признаки сложных звуков (твердые-мягкие, глухие-звонкие);

- нарушение слухового контроля: нарушение слухового контроля над собственной речью, что приводит к литеральным и вербальным парафазиям (заменам звуков и слов), вторично страдает повторение слов.

Особенности тактильного восприятия [7]:

- нарушение идентификации предметов: трудности в распознавании предмета целиком, при этом отдельные признаки воспринимаются верно;

- невозможность определить отдельные свойства предмета;

- трудности в восприятии символов: невозможность восприятия символов, написанных на кожном покрове;

- нарушение локализации прикосновений: затруднения в четкой локализации точечного прикосновения к определенным участкам лица;

- нарушение гнозиса: нарушение пальцевого гнозиса (трудности в опознании формы предметов без визуального контроля), нарушение орального гнозиса (трудности в опознании формы предметов, помещенных в рот).

Таким образом, можно отметить, что у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи значительно нарушена сенсорная сфера. Наблюдается ее недостаточная устойчивость, прерывистость, слабая дифференцированность. Однако, несмотря на серьезные недостатки сенсорного развития, у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, его можно развить, что, в свою очередь, является предпосылкой для развития психических функций, имеющих решающее значение для последующего обучения.

Abstract. The article substantiates the importance of perception development, describes the process of perception development in ontogenesis in senior preschool children. A theoretical analysis of the problem of perception development in senior preschool children with severe speech disorders is conducted.

Список литературы

1. Абрамова, И. В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в условиях интегрированного образования / И. В. Абрамова, Е. В. Золоткова, И. Е. Пушкова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5. – С. 153–158.
2. Гаврилушкина, О. П. Об организации воспитания детей с недостатками умственного развития / О. П. Гаврилушкина // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 2. – С. 67–69.
3. Ефремова, Н. А. Учимся различать цвета и запоминать их названия / Н. А. Ефремова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12. – С. 20–21.
4. Запорожец, А. В. Сенсорное воспитание дошкольников / А. В. Запорожец, А. П. Усова. – М. : Академия, 2003. – 59 с.
5. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори – М. : Карапуз, 2000. – 272 с.
6. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.]. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
7. Трошин, О. В. Логопсихология / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.

УДК 376.37(075.8)

Головач П.С.

БрГУ имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь
Научный руководитель: Казаручик Г.Н., канд. пед. наук, доцент

НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Дана сравнительная характеристика овладения звукопроизношением воспитанниками с фонетико-фонематическим недоразвитием и фонетическим нарушением. Показано влияние несформированности фонематических функций на звукопроизношение у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

В детском возрасте речь, находясь в периоде своего формирования, всегда отличается недостатками звукопроизношения. Прежде всего, это вызвано недостаточным развитием движений органов артикуляционного аппарата и недостаточной сформированностью фонематического слуха, т. е. способности воспринимать на слух и точно дифференцировать все фонемы родного языка. В результате образцово правильной речи взрослых и их педагогического воздействия, все возрастные недостатки произношения в норме исчезают у детей к 4 – 5 годам [2, с. 27].

Количество детей, имеющих различные нарушения речи, постепенно увеличивается. Ведущим дефектом при речевом расстройстве часто является нарушение произносительной стороны речи.

Формирование произносительной стороны речи – сложный процесс, в ходе которого ребенок учится воспринимать обращенную к нему звучащую речь и управлять своими речевыми органами для ее воспроизводства. Б.М. Гриншпун отмечает, что в ходе речевого развития у ребенка формируется фонематический слух, с помощью которого осуществляются операции различения и

узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Фонетический слух, развиваясь, позволяет «следить за непрерывным потоком слогов». Поскольку фонемы реализуются в звуках, важно, чтобы эти звуки произносились нормированно. Фонетический слух, в свою очередь, оценивает ненормированное произношение как неправильное. Речевой слух выступает важнейшим стимулом формирования правильного произношения [1, с. 108].

Л.Ф. Спирова заметила, что уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным. Отмечается, что при первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном [3, с. 101].

В логопедии нарушение речи, при котором страдает и звукопроизношение, и фонематическое восприятие обозначается термином *фонетико-фонематическое недоразвитие* (далее – ФФН). ФФН представляет собой нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем у детей с нормальным слухом и интеллектом.

Звукопроизношение старших дошкольников с ФФН характеризуется некоторыми особенностями: отсутствием в речи тех или иных звуков и заменами звуков, заменами групп звуков диффузной артикуляцией, нестойким употреблением звуков в речи, искаженным произношением одного или нескольких звуков [3, с. 32]. Речь детей с ФФН отличается недостаточностью тонких артикуляционных или акустических признаков, вызывающих трудности процесса формирования звуков.

Это подтвердилось и в результате выполненного нами в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста» исследования. В нем приняли участие 5 воспитанников старшего дошкольного возраста с ФФН и 5 – с фонетическим нарушением (далее – ФН). Обследование звукопроизношения включало два аспекта. Артикуляционный аспект предполагал выяснение особенностей образования ребенком звуков речи и функционирования произносительных органов в момент речи. Цель второго аспекта, фонологического, – выяснить, как ребенок различает систему речевых звуков (фонем) в различных фонетических условиях. Эти два аспекта тесно связаны между собой. Обследование состояния звукопроизношения проводилось по общепринятым в логопедии методам, речевой материал к заданиям был оформлен и структурирован. Диагностика выполнялась в мае, поэтому к концу учебного года многие нарушения были устранены в следствие проводимой на протяжении года логопедической работы.

Анализ состояния звукопроизношения у воспитанников с ФФН выявил, что у двух детей из пяти отмечен параротацизм (замены звуков [Р, Р'] на [Л, Л']) и паралабдацизм (замена звука [Л] на [Л']). У четырех дошкольников обнаружены ротацизм и ламбдацизм. При этом эти дети изолированно произносят звуки [Р, Р'], а в потоке речи пропускают. Двое из этих воспитанников изолированно произносят [Л], а в потоке речи пропускают. Из этого следует, что звуки у данных дошкольников поставлены. А коррекционная работа для них предстоит по автоматизации звуков изолированно, в слогах, словах, фразах и связной речи. Все дети справились с заданиями по произношению остальных групп звуков изолированно, в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных), в словах (исследуемый звук находился в разных позициях по отношению к началу, концу и середине слова) и во фразах без затруднений. Таким образом, у детей с ФФН присутствует мономорфное нарушение звукопроизношения, так как нарушаются только сонорные звуки, а заднеязычные, свистящие и шипящие – в норме.

Было выявлено, что у 3 из 5 детей с ФН к концу учебного года остались недостатки произношения звуков [Р], [Р'] – ротацизм и параротацизм, а у 2 – недостатки произношения звуков [Л], [Л'] – ламбдацизм и параламбдацизм. При этом воспитанники произносят их изолированно, в слогах и словах. Дальнейшая коррекционная работа для них предстоит по автоматизации звуков во фразах и связной речи.

В исследование состояния фонематического восприятия входили задания, для которых требовалось выделить в слове искомый звук в разных позициях, задания на фонематический анализ и синтез, а также задания по слухо-произносительной дифференциации звуков в словах и слогах. Для этого использовался речевой материал, разработанный Л.В. Лопатиной [2]. Результаты показали, что у воспитанников с ФФН часто возникали ошибки при выделении звука из слова, слухо-произносительной дифференциации звуков, смешиваемых в произношении, и повторении серий слогов.

Так, трудности в задании по выделению звука из слова возникли у 4 из 5 детей. Ошибки связаны с не различением на слух звуков: [Р] в словах *перо, пирамида*, [Л] в словах *весло, булавка*, [С] в слове *миска*, [Ш] в словах *кошка и подушка*. Трудности в задании по слухо-произносительной дифференциации звуков, смешиваемых в произношении, возникли у всех детей, чаще в словах: *рак-лак, угорь-уголь, гроза-глаза, коса-коза, Луша-лужа, мишка-миска*. Трудности возникли у всех детей при повторении серий слогов, чаще в слогах: *на-ня-на, ка-ка-га, са-та-са, ца-са-ца, за-за-жа*. Это связано с не различением на слух звуков: [Л] - [Л'], [Л] - [Р], [С] - [З], [Ж] - [Ш], [С] - [Ш]. Результаты выполнения данных заданий дошкольниками с ФФН представлены в таблице.

Таблица – Состояние фонематических функций у старших дошкольников с ФФН

Оценка способности к фонематическому анализу и синтезу	Воспитанники с ФФН				
	1	2	3	4	5
при выделении ударного гласного в начале слова	+	+	+	+	+
при выделении звука из слова	-	+	-	-	-
при определении первого, последнего звука в слове	+	+	+	+	+
при определении последовательности и количества звуков в слове	+	+	+	+	+
при составлении слова из последовательно данных звуков	+	+	+	+	+
Оценка слухо-произносительной дифференциации звуков	1	2	3	4	5
не смешиваемых в произношении	+	+	+	+	+
смешиваемых в произношении	-	-	-	-	-
при повторении серий слогов	-	-	-	-	-

Закономерно, что воспитанники с ФН задания на изучение состояния фонематического восприятия выполнили правильно.

На основании данного логопедического обследования, нами был проведен анализ результатов состояния звукопроизношения и фонематических функций у детей старшего

дошкольного возраста с ФФН и с ФН. У всех обследованных детей присутствует мономорфное нарушение звукопроизношения. У детей с ФФН имеются нарушения фонематического восприятия, которые были выявлены в заданиях по выделению звука из слова и дифференциации звуков в слогах и словах, то есть в заданиях на произведение умственных операций по звуковому анализу. При этом лучше всего дети определяли положение звука в слове, а хуже всего – дифференцировали звуки, смешиваемые в произношении, и повторяли серии слогов, с данными заданиями не смогли справиться все 5 детей с ФФН. С ними надо проводить коррекционную работу по формированию фонематического восприятия, слухового внимания и памяти.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the state of sound reproduction in older preschool children with phonetic and phonemic underdevelopment. A comparative characteristic of the mastery of sound pronunciation by pupils with phonetic and phonemic underdevelopment and phonetic impairment is given. The influence of unformed phonemic functions on sound reproduction in children with phonetic and phonemic underdevelopment is shown.

Список литературы

1. Гриншпун, Б. М. Дислалия / Б. М. Гриншпун // Хрестоматия по логопедии (извлечение и тексты) : учеб. пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – Т. 1. – С. 108–119.
2. Логопедия. Теория и практика / Т. В. Туманова, Т. В. Волосовец, О. Г. Приходько [и др.] ; под общ. ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2023. – 604 с.
3. Спирова, Л. Ф. Нарушения речи у детей / Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова // Хрестоматия по логопедии (извлечение и тексты) : учеб. пособие для студ. высших и средних спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – Т. 1. – С. 96–101.

УДК 376-37

Грецкая А.Р.

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

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В данной статье раскрыты цель, задачи, методы, приемы, принципы коррекционно-развивающей работы по формированию словаря прилагательных у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Один из симптомов тяжелых нарушений речи (далее – ТНР) – бедность словарного запаса. В исследованиях лексической стороны речи учащихся с ТНР отмечается, что у данной категории детей проявляется отставание в накоплении словаря прилагательных, а также существенное несоответствие объема пассивной и активной лексики. Экспериментальное исследование словаря прилагательных, проведенное нами у обучающихся с ТНР в I классе, показало качественное недоразвитие: активный словарь прилагательных значительно уже пассивного; у учащихся возникают трудности в самостоятельном определении признака предмета; большое количество ошибок при подборе антонимов к прилагательным, объяснении значения слова, при образовании притяжательных прилагательных (самой распространенной ошибкой является образование притяжательных прилагательных от словосочетаний «носволка», «уховолка», «лапа волка»,

учащиеся образовывали следующие прилагательные «волкин» нос, «волкиная» лапа, «волвовая» ухои др.); отмечались ошибки при образовании относительных прилагательных (например, от словосочетания «грибной суп», учащиеся с ТНР образовали прилагательное «грибочный», «грибовный», «грибовый» суп, отмечалась так же ошибка называния другого прилагательного, вместо его образования на фоне правильного выполнения задания, например, когда требовалось образовать относительное прилагательное от словосочетания «горка изо льда», учащийся дал ответ «холодная»). Кроме того, при исследовании семантической структуры слова и лексической системности у учащихся с ТНР в I классе было отмечено, что испытуемые с ТНР испытывают значительные трудности при группировке прилагательных по различным признакам (они правильно выбирали лишнее слово, но не могли обосновать свой выбор словесно). Например, ошибки обоснования выбора: среди прилагательных «хороший, деревянный, плохой» учащийся выбрал лишним прилагательное «деревянный», а обосновал следующим образом «деревянный ... он коричневый, а хороший – кто веселый, плохой – кто грустный, кто злой». Выявленные особенности указывают на необходимость целенаправленной коррекционной работы по формированию словаря прилагательных у учащихся с ТНР в I классе.

Цель данной статьи – рассмотреть содержание коррекционной работы по формированию словаря прилагательных у учащихся с ТНР в 1 классе на коррекционных занятиях.

Цель коррекционной работы: формирование словаря прилагательных у учащихся с ТНР в I классе на коррекционных занятиях.

Задачи:

- формировать умение образовывать относительные, притяжательные и качественные прилагательные;
- обогащать активный и пассивный словарь прилагательных;
- формировать семантическую структуры слова;
- формировать умение использовать прилагательные в контексте.

Содержание коррекционно-развивающей работы по формированию словаря прилагательных опирается на следующие принципы: принцип научности (предполагает при проведении коррекционной работы опору на теоретические сведения из научной литературы об особенностях формирования атрибутивного словаря у младших школьников, а также научную обоснованность отбора упражнений для проведения коррекционной работы); принцип систематичности и последовательности (коррекционно-развивающая работа проводится в строго запланированной последовательности: расширение пассивного словаря, введение прилагательных в активный словарь, а затем формирование семантической структуры прилагательных); принцип доступности (для проведения коррекционной работы используются задания и упражнения, которые доступны для выполнения учащимися 1 класса с ТНР); принцип наглядности (подразумевает использование в процессе коррекционно-развивающей работы разнообразного наглядного материала: реальных объектов действительности, которые обладают определенными качествами, картинного материала и др.); принцип сознательности и активности (предполагает активное участие учащегося в процессе коррекционной работы, понимание им важности данной коррекционной работы); принцип развития (подразумевает опору при разработке заданий и упражнений на зону актуального и ближайшего развития учащихся 1 класса с ТНР: на основе результатов констатирующего эксперимента мы определили состояние словаря прилагательных и потенциальные возможности учащихся с ТНР); онтогенетический принцип (при проведении коррекционно-развивающей работы мы опираемся на сведения о нормальном развитии процесса

становления словаря прилагательных в онтогенезе); принцип деятельностного подхода (подразумевает учет ведущего вида деятельности учащихся 1 класса – учебная деятельность т.е. мы в работе используем задания и упражнения, а не игры); принцип комплексности (предполагает с одной стороны взаимосвязь работы различных специалистов: учителя-дефектолога, учителя начальных классов, психолога, с другой стороны – формирование словаря прилагательных происходит во взаимосвязи в общем со словарным запасом и другими сторонами речи) [1].

В ходе проведения формирующего эксперимента мы выделили следующие этапы:

1 этап – «Расширение пассивного словаря прилагательных». На данном этапе коррекционная работа направлена на обогащение пассивного словаря: понимание названий признаков предметов, обозначающих форму и цвет, признаков, выделенных на основе вкусовых, температурных, тактильных ощущений, названий признаков предметов, обозначающих высоту, толщину, длину, ширину.

2 этап – «Формирование активного словаря прилагательных». Коррекционная работа в рамках данного этапа предполагает формирование умения называть признаки (прилагательные) введенные в пассивный словарь, согласовывать прилагательные в роде и числе с существительными, а также использовать их в связных высказываниях.

3 этап – «Формирование семантической структуры прилагательных, их лексической системности» – коррекционная работа направлена на развитие навыков словообразования: образования качественных/

При формировании учитывается очередность появления прилагательных в онтогенезе, фонетические особенности образования прилагательных.

На более поздних этапах проводится работа над прилагательными, которые образуются от существительных с помощью суффиксов (дерево – деревянный, береза – березовый, стекло – стеклянный, фарфор – фарфоровый, бумага – бумажный, железо – железный, мех – меховой и т.д.). Эта работа тесно связана с развитием словообразования. Также необходимо уточнять значение прилагательных, сложных по семантике, например, оценочных, обозначающих внутренние качества человека (добрый, злой, ленивый и т.д.).

При этом используются такие приемы работы, как описание предметов (по цвету, форме, величине и т.д.), отгадывание загадок, добавление прилагательных в предложение. При формировании учитывается очередность появления прилагательных в онтогенезе, фонетические особенности образования прилагательных.

Уточнению значений слов способствует, и работа над антонимами прилагательными (высокий – низкий, длинный – короткий), уточнение значений слов-синонимов (храбрый, смелый, отважный). Важное место отводится усвоению значения слова с постепенным переходом от конкретного значения слова к пониманию грамматического значения в словосочетании, предложении.

Актуализации словаря способствует и работа по звуковому анализу слова, закреплению его слухового и кинестетического образа. Также нужно заметить, что развитию словаря прилагательных способствуют задания, направленные на:

- обучение детей выделять ведущие признаки предмета;
- обучение детей образовывать прилагательные от наречий и составлять с ними предложения;
- обучение детей образовывать прилагательные от существительных;
- обучение детей образовывать от заданных имен прилагательных сравнительную степень;

- развитие у старших дошкольников навыков подбирать прилагательные с противоположным значением;
- развитие у старших дошкольников навыков подбирать прилагательные с ласкательным значением;
- обучение детей распространять предложения, добавляя к предметам определения;
- развитие у детей навыков изменять прилагательные, согласуя их с существительными;
- обучение детей понимать значение слов, исходя из конкретного речевого контекста (например, свежий - хлеб, ветер, воздух);
- развитие у детей навыков располагать синонимы по мере возрастания (убывания) определенного признака (например, громадный – огромный – большущий – очень большой – большой) [3].

Таким образом, коррекционно-логопедическая работа по развитию словаря прилагательных у старших дошкольников с ОНР должна проводиться поэтапно с постепенным усложнением заданий и упражнений. Данная работа должна предполагать развитие у детей навыков словообразования прилагательных, обучение подбору синонимов и антонимов, а также подбор слов для указания на признаки, свойства объектов и предметов окружающей действительности.

В процессе формирования словаря прилагательных на коррекционных занятиях мы используем группы методов и приемов, выделенные по преимущественному источнику получения знаний:

1. Наглядные методы: наблюдение (в рамках эксперимента предполагает наблюдение за ребенком, а также наблюдение совместно с учащимися за объектами окружающего мира в процессе формирования словаря прилагательных); демонстрация (демонстрация в процессе проведения формирующего эксперимента картинного материала, видеоматериала, натуральных объектов и материалов). Приемы: рассматривание наглядного материала, обращение внимания на главные части изображений и другой наглядности).

2. Словесные методы: беседа (беседа проводится перед началом коррекционной работы для подведения к теме занятия (предварительная), после проведения коррекционной работы для обобщения (итоговая или обобщающая)); объяснение (предполагает объяснение значения прилагательного, хода выполнения задания). Приемы словесного метода: беседа для уточнения знаний, объяснение правил, анализ деятельности.

3. Практические методы: упражнение (подразумевает отработку умения использования прилагательного в различных условиях); дидактическая игра (используется в процессе усвоения нового, закрепления уже изученного. Приемы: сюрпризные моменты, загадки, считалочки, элементы соревнования [2].

Таким образом, коррекционную работу необходимо начинать с обогащения пассивного словаря детей, а только затем понятия отрабатываются на практике и вводятся в активную речь. Логопедическая работа по развитию лексики у детей с ТНР должна осуществляться параллельно с совершенствованием у них высших психических функций, познавательных способностей. Необходимо отметить, что коррекционная и профилактическая работы должны базироваться как на специальных, так и обще дидактических принципах коррекционной работы.

Abstract. The correction of vocabulary disorders begins with the enrichment of the passive vocabulary, and only then the concepts are worked out in practice and introduced into active speech. Speech therapy work on the development of vocabulary in children is carried out in parallel with the improvement of cognitive abilities.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие для студ. учреждений высшего образования / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2018. – 167 с.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. для студ. образовательных учреждений сред. проф. образования / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 415 с.
3. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : практикум / В. В. Хитрюк. – Барановичи : РИО БарГУ, 2011. – 223 с.

УДК 376.37

Гречная Ю.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ХАРАКТЕРИСТИКА АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Статья раскрывает особенности нарушений артикуляционной моторики как ведущей симптоматики при дизартрии у детей дошкольного возраста. Описаны особенности мышечного тонуса и его влияние на работу органов артикуляции.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата вследствие органического поражения центральной нервной системы [3, с. 152]. Поражение нервной системы возникает вследствие воздействия различных неблагоприятных факторов в пренатальном, натальном и постнатальном развитии. Чаще всего причиной появления дизартрии являются токсикоз во время беременности, гипоксия плода, асфиксия новорожденного, родовые травмы. При дизартрии поражаются те отделы мозговых структур, которые отвечают за организацию движений, в связи с чем нарушается моторика в целом. Кроме того, при данном нарушении изменяется состояние мышц артикуляционного аппарата, что затрудняет их правильную работу. Вследствие этого нарушается звукопроизношение и просодическая сторона речи: изменяется интонация, темп и тембр голоса, нарушается произношение многих звуков.

В целом, связь нарушения всех видов моторики обусловлена взаимозависимостью состояния речевой и двигательной сфер и близостью нахождения их зон в головном мозге. Соответственно, если нарушается речевая сфера, будет страдать и двигательная и наоборот. Кроме того, научно доказана связь степени выраженности нарушения речи и моторной сферы: чем более выраженное проявление нарушения речевой деятельности, тем сильнее будет проявляться недоразвитие моторики [4, с. 88]. Поэтому рассмотрим нарушения общей, мелкой и артикуляционной моторики у детей с дизартрией в совокупности их проявлений.

Общая моторика представляет собой двигательную активность, которая обеспечивается работой мышечной системы в целом. Среди нарушений общей моторики у детей с дизартрией можно выделить нарушение координации движений, моторную неловкость, недостаточную плавность. Детям сложно запомнить и воспроизвести без ошибок серию последовательных движений. Зачастую состояние общей моторики зависит от типа нервной системы. У детей с преобладанием процессов торможения наблюдается скованность, низкая подвижность,

медлительность и неуклюжесть. Дети с преобладанием процессов возбуждения часто имеют лишние или хаотичные движения, выраженное беспокойство, неусидчивость, резкость [7, с. 61].

Мелкая моторика включает в себя движения мышц пальцев рук и кисти, с помощью которых человек совершает трудовые, орудийные и предметные действия. У детей с дизартрией мелкая моторика может быть нарушена в двух вариантах. Первый вариант – по типу гипотонуса – характеризуется вялостью движений, трудности повторения последовательности рисунка, проведения прямой линии, обведения рисунка по контуру. Второй вариант – по типу гипертонуса – характеризуется спастичностью мышц. Наблюдается повышенная резкость движений, малоподвижность (детям сложно выполнить мелкие дифференцированные движения, например, при застегивании пуговиц), пальцы рук напряжены [7, с. 67].

Описанные нарушения мелкой и общей моторики, как уже было упомянуто, встречаются у всех детей с дизартрией. Однако в наибольшей степени симптоматика дизартрии отражается на состоянии артикуляционной моторики. Понятие «артикуляционная моторика» определяется как совокупность последовательных и скоординированных движений периферического отдела речевого аппарата, направленная на образование звуков. В более широком смысле артикуляция – это движение мышц дыхательного аппарата, гортани, глотки, неба, нижней челюсти, языка и губ. Работа артикуляционного аппарата в полной мере возможна только при контроле нервной системы, физического и фонематического слуха [5, с. 126]. Поскольку в речевом потоке звуки не изолируются в произнесении, а плавно следуют друг за другом; соответственно, органы артикуляции, принимая положение для одного звука, в то же время готовятся к положению для следующего за ним. Поэтому, для правильного произношения требуется слаженная работа всех органов, их достаточная подвижность и сила [3 с. 75].

При дизартрии нарушается связь между контролем центральной нервной системы и движениями органов артикуляционного аппарата, что и приводит к возникновению нарушения мышечного тонуса в последних. Реализация двигательной программы затрудняется, так как органы артикуляции не в состоянии придать нужное положение из-за ограниченности движений или слабости. Соответственно, нарушается произношение звуков, особенно тех, которые имеют сложный артикуляционный уклад: свистящие, шипящие, аффрикаты, сонорные звуки [р], [л] [6, с. 30].

Выделяют следующие нарушения мышечного тонуса органов артикуляционного аппарата при дизартрии:

– **спастичность мышц** характеризуется наличием постоянного патологически повышенного тонуса в мышцах языка, губ, щек, в лицевой и шейной мускулатуре. Напряжение губ приводит к тому, что они постоянно находятся в полуулыбке, рот плотно сомкнут, верхняя губа прижата к деснам верхней челюсти. Губы не участвуют в артикуляции звуков, многие артикуляционные упражнения с участием губ становятся недоступными. Язык при повышенном тонусе массивный, толстый, напряженный, кончик языка не выражен. В речи наблюдаются явления смягчения звуков из-за того, что спинка языка постоянно приподнята. Мышцы лица и шеи также находятся в постоянном напряжении.

– **паретичность мышц** проявляется в патологически пониженном тонусе. Наблюдается вялость губ (сохраняется при произношении звуков), рот часто приоткрыт. Отмечается провисание мягкого неба (из-за чего многие звуки приобретают носовой оттенок при звучании). Дети испытывают трудности с жеванием твердой пищи. Из-за постоянно приоткрытого рта выражена гиперсаливация – повышенное слюноотделение. Мимика слабо выражена из-за сниженного тонуса лицевых мышц. Язык тонкий, ребенок с трудом может выполнять задания на подъем и боковые

движения языка, кончик языка практически не участвует в образовании звуков. При повышении нагрузок нарастает мышечная слабость и объем движений становится еще более ограниченным.

– **мышечная дистония** характеризуется непостоянным состоянием мышечного тонуса – от его снижения до патологического повышения. Кроме того, наблюдается разное состояние мышечного тонуса в различных органах артикуляции. Чаще всего в спокойном состоянии мышечный тонус понижен, ребенок демонстрирует все признаки паретичности мышц (слюноотделение, опущенные уголки рта, вялость губ). Однако, при возрастании нагрузки тонус резко повышается. При мышечной дистонии характерно непостоянство нарушений произношения: в разных условиях один и тот же звук может произноситься искаженно, смешиваться с другими или вовсе отсутствовать [1, с. 36].

Данные состояния мышечного тонуса приводят к ограниченности артикуляционных движений у детей с дизартрией, делая их затруднительными или вовсе невозможными для реализации. В связи с этим можно выделить следующие особенности артикуляционных движений у детей данной категории:

– **наличие апраксии** проявляется в невозможности выполнения артикуляционных движений из-за слабой подвижности мышц артикуляционного аппарата. У детей с дизартрией встречается *кинестическая апраксия*, при которой ребенок не способен последовательно и плавно переходить от одного артикуляционного движения к другому, а также *кинестетическая апраксия*, которая заключается в трудностях нахождения нужной позиции артикуляционного органа для произнесения звука. Движения языка и губ при этом хаотичны: ребенок пытается найти правильную артикуляционную позу.

– **девиация**, т.е. отклонения языка от средней линии, наблюдается при разнице тонуса в разных сторонах языка и усиливается при повышении речевых нагрузок. Часто проявляется в сочетании с асимметрией губ, мышечной дистонией.

– **повышенная истоцаемость движений, их недостаточная дифференцированность**. Постоянное напряжение мышц или напротив, их чрезмерная слабость приводит к быстрому утомлению, вследствие чего качество и полнота движений снижается, речь становится более «смазанной», нарушается ее разборчивость. Часто нарушаются дифференцированные движения кончика и спинки языка, губ.

– **наличие добавочных движений в виде гиперкинезов, синкинезий**. Гиперкинезы – это насильственные движения, которые не контролируются ребенком. Это могут быть подергивания, тремор языка, губ. Синкинезии представляют собой содружественные движения органов артикуляционного аппарата (например, одновременное движение нижней челюстью и языком). Данные особенности чаще возникают при повышенном мышечном тонусе [2, с. 49].

– **трудности переключаемости движений**. Проявляются в замедленной или невозможной смене артикуляционной позы. Соответственно, страдает плавность артикуляции; ребенок сосредотачивается на поиске нужной позы длительное время и, в итоге не может запомнить нужную дальнейшую последовательность артикуляции. Часто движения языком заменяются на движения головы вперед. При этом нарастает неврологическая симптоматика в виде сопутствующих движений в мимике. В речи при этом наблюдаются пропуски, перестановки, замены звуков и слогов. Еще большую трудность для детей с дизартрией представляет возможность одновременного выполнения движений [3, с. 78].

– **нарушения в мимической мускулатуре**. Мимические мышцы также обеспечивают полноценную артикуляцию. Из-за повреждения лицевого нерва детям сложно выполнить такие задания, как нахмурить брови, надуть щеки, широко улыбнуться. Вялая артикуляция

сопровождается амимичностью лица, из-за чего страдает общая выразительность речи, дети не могут полноценно выразить свое эмоциональное состояние.

Таким образом, все вышеперечисленные особенности препятствуют правильному положению органов артикуляции при произнесении звуков, вследствие чего у ребенка формируется неправильный звуковой образ слова, что влечет вторичные нарушения фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи.

Abstract. Thus, all of the above features impede the correct position of the articulation organs when pronouncing sounds, as a result of which the child forms an incorrect sound image of the word, which entails secondary violations of phonemic perception, lexico-grammatical structure of speech.

Список литературы

1. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : Владос, 2009. – 287 с.
2. Винарская, Е. Н. Дизартрия и ее диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга / Е. Н. Винарская, А. М. Пулатов. – Ташкент : Медицина, 2013. – 341 с.
3. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. А. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 681 с.
4. Кольцова, М. М. Движение и развитие сенсорной речи / М. М. Кольцова. – М. : Советская Россия, 2000. – 210 с.
5. Крылова, Н. Л. Формирование произношения у детей с тяжелыми нарушениями речи / Н. Л. Крылова, Л. Г. Ефремова. – М. : Просвещение, 1993. – 144 с.
6. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами / Л. В. Лопатина. – СПб. : СОЮЗ, 2004. – 192 с.
7. Поливара, З. В. Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей дошкольного возраста / З. В. Поливара. – М. : Флинта, 2013. – 140 с.

УДК 376.3

Грипич Е.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урусова О.И.

КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме тяжелых нарушений речи. Рассматривается коррекционная направленность обучения детей, которые, при сохранном слухе и первичном интеллекте, имеют значительные речевые нарушения, на уроках русского языка.

Тяжелые нарушения речи (далее – ТНР) – это серьезное препятствие в развитии детей, у которых при сохранном слухе и первично ненарушенном интеллекте наблюдаются значительные речевые нарушения, негативно влияющие на формирование их психики. Проявления этих нарушений многообразны: речь односложная, состоящая из простых предложений; ученики не могут грамматически правильно построить распространенное предложение, поскольку у них недостаточный словарный запас; бедна диалогическая речь, то есть неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ; также испытывают трудности в построении монолога: например, при создании рассказа на предложенную тему, при

пересказе текста; отсутствие навыков культуры речи: неумение использовать интонацию, регулировать громкость голоса и темп речи и тому подобное; плохая дикция.

Дети с ТНР демонстрируют неустойчивость внимания и трудности с его распределением. Несмотря на относительно сохранную смысловую память, вербальная память (способность запоминать словесную информацию) существенно ослаблена, что снижает продуктивность запоминания. Их словесно-логическое мышление отстает в развитии, они испытывают трудности с анализом, синтезом, сравнением и обобщением [1, с. 192].

Эмоционально-волевая сфера также нарушена: дети проявляют неустойчивые интересы, сниженную наблюдательность и мотивацию, склонность к негативизму, неуверенность в себе, раздражительность, агрессивность, обидчивость и трудности в общении со сверстниками. Проблемы с саморегуляцией и самоконтролем также характерны для этой группы детей. Эти нарушения не исчезают сами по себе и требуют целенаправленной коррекционной работы педагогов.

Дети с ТНР часто демонстрируют низкую мотивацию к обучению и познавательную пассивность, что негативно влияет на успеваемость и может привести к школьной дезадаптации. Однако, эти дети имеют право на качественное инклюзивное образование и необходимую поддержку, способствующие их полноценному развитию и социальной адаптации.

Поэтому цель образовательного процесса детей с ТНР – помимо общеобразовательной подготовки, проводить коррекционную работу по устранению речевых нарушений. Для успешного обучения детей с речевыми нарушениями учитель должен:

- 1) изучить индивидуальные речевые особенности каждого ученика и общие проблемы класса;

- 2) на основе данных наблюдений классного руководителя, психолога, логопеда, воспитателя и учителей-предметников определить детей, нуждающихся в особом внимании и поддержке (поощрении, одобрении, настройке, контроле);

- 3) четко ставить цели урока и речевые задачи, такие как «говорим внятно», и убеждаться, что каждый ученик их понимает (например, попросить ученика повторить задание);

- 4) на протяжении всего урока контролировать соблюдение речевого режима (произношение, грамматику, плавность речи);

- 5) обеспечить режим занятий с физминутками, гимнастикой для глаз, пальцев и дыхательными упражнениями (например, «Пузырики» в начале урока), и проводить тематические физминутки на протяжении всего урока;

- 6) систематически проводить словарную работу, направленную на осмысление и расширение словарного запаса, включая специальные термины. Использовать наглядно-дидактический материал, игры и иллюстрации, подбирать слова близкие и противоположные по смыслу, работать над многозначностью и лексической сочетаемостью слов. Предлагать ученикам последовательно работать с новым словом: от изучения самого слова к составлению предложений с ним и построению связных высказываний, для чего можно использовать карточки, изображения, составление предложений, алгоритмы;

- 7) адаптировать учебный материал к возможностям учеников, применяя памятки, схемы, таблицы и алгоритмы для построения развернутых высказываний. Подавать материал от простого к сложному, начиная с работы над словом, затем над предложением и текстом. Ставить четкие вопросы, начиная с конкретных и постепенно переходя к обобщениям. Регулярно повторять пройденный материал, и использовать способы предупреждения ошибок, такие как образцы ответов и ключевые слова;

8) целенаправленно развивать психические процессы (память, мышление, внимание) посредством специальных упражнений, распределенных по дням недели (например, внимание в понедельник, память во вторник и т.д.);

9) строго соблюдать общедидактические принципы организации урока: а) четкий выбор типа урока в соответствии с готовностью учащихся; б) грамотное владение материалом; в) логичная структура урока; г) чередование видов деятельности; д) сочетание фронтальной работы с парной и групповой; е) обобщение и оценивание каждого этапа; ж) грамотная организация работы с учебными материалами и справочниками;

10) устанавливать межпредметные связи и определять место урока в системе;

11) создавать предметно-практическую и коммуникативную направленность урока, опираясь на жизненный опыт и моделируя реальные ситуации;

12) соблюдать здоровьесберегающие условия;

13) оценивать деятельность и речь учащихся на уроке [3, с. 133].

Для достижения результатов важно использовать урок как основную форму обучения, а методы, приемы, средства адаптировать под особенности учащихся с ТНР.

Преподавание русского языка для детей с ТНР направлено на комплексную коррекционно-развивающую работу:

- повышение уровня речевого и психического развития;
- профилактику речевых, графических и орфографических ошибок;
- формирование практических навыков использования языковых средств;
- развитие фонематического, лексического, морфологического и синтаксического восприятия и понимания языковых правил (на уроках русского языка, литературного чтения и развития речи);
- формирование языковой интуиции и способности отличать правильные и неправильные языковые формы;
- выработку навыков грамотного чтения и письма;
- совершенствование умения точно выражать мысли устно и письменно;
- коррекцию нарушений устной речи и профилактику/коррекцию дислексии и дисграфии [2, с. 7].

Для повышения эффективности обучения детей с ТНР используется принцип наглядности, делающий информацию более доступной и понятной. Наглядные материалы (презентации, иллюстрации, аудио- и видеозаписи) помогают лучше освоить литературные понятия, представить историческую эпоху и быт, а также познакомиться с биографией писателя. Это способствует более глубокому пониманию прочитанного. На уроках русского языка активно применяются презентации, а ученики также готовят и презентуют собственные работы.

Применение различных видов наглядности (иллюстрации, аудио, видео) основано на принципе максимальной опоры на различные анализаторы, что способствует развитию речи. В результате дети учатся пересказывать тексты и сочинять, пополняют словарный запас, развивают навыки сотрудничества и преодолевают робость, увереннее чувствуя себя при публичных выступлениях.

Ключевым моментом является создание мотивационной среды: учитель поддерживает вопросы учеников и стимулирует их речевую активность как устно, так и письменно.

Для эффективной работы на уроках русского языка и литературы необходимо реализовать следующие направления:

- 1) совершенствование навыков языкового анализа, включая: выявление фонем, морфемный анализ, анализ и синтез звуко-слогового состава слов, членение текста на смысловые отрезки;
- 2) развитие предпосылок речевой деятельности, включая: формирование контекстных связей, развитие памяти, внимания, пространственной ориентации и произвольной регуляции;
- 3) формирование лингвистической базы, включая: совершенствование слоговой структуры, развитие грамматического оформления высказываний, формирование навыков практического словоупотребления различных частей речи и освоение грамматических структур;
- 4) развитие коммуникативных навыков, включая: развитие различных форм коммуникации, формирование умений взаимодействовать, вступать и поддерживать контакт, и создание учебных высказываний с использованием терминологии [4, с. 315].

Перечисленные направления коррекционной работы являются общими для всей системы обучения и направлены на устранение речевых недостатков, повышение уровня владения языком, развитие навыков общения и создание предпосылок для успешной учебы и социальной адаптации детей.

Развивающая роль языка способствует развитию у детей навыков работы с учебниками, таблицами и справочными материалами, что повышает их сознательность, активность и самостоятельность. Приобретение этих умений на уроках и при выполнении домашних заданий позволяет ученикам лучше контролировать процесс овладения материалом. На начальных этапах обучения (первый год обучения) приоритетным является практическое применение языка, однако в дальнейшем, при изучении языка как предмета, задачи должны решаться во взаимосвязи с развитием речи.

Развитие и коррекция речи базируется на установлении взаимосвязи между фонетическим, лексическим и грамматическим уровнями языка, что является ключевым методическим требованием. Обучение языку учащихся с ТНР предусматривает формирование языковых обобщений, которые у детей часто не сформированы в полной мере или функционируют на низком уровне. Это требует создания условий для максимального обогащения речевой практики. Трудности в усвоении грамматических правил обусловлены несформированностью функциональной базы устной и письменной речи, недостаточностью операций контроля и неспособностью к расчлененному выполнению действий. Поэтому основным подходом в грамматической работе является переход от семантики к форме, особенно при формировании навыков словообразования (от общего смысла к выделению корня, от значения словообразовательных моделей к выделению аффиксов), обучении грамматическому разбору (с акцентом на установлении смысловых связей слов в предложении) и обучении правописанию.

Коррекционная работа по развитию речи основана на планомерности и систематичности занятий, создании атмосферы свободного общения и творческого отношения к языку. Это достигается за счет использования специальных методов и приемов: приоритетное развитие разговорной речи на начальном этапе, обучение умению задавать и отвечать на вопросы, использование разнообразных наглядных пособий (схемы, символы, карточки и т.д.). Успех коррекционной работы напрямую зависит от правильного выбора ее формы, методов и средств.

Подход, учитывающий индивидуальные особенности учащихся, применяется как в рамках уроков, так и на индивидуальных занятиях. Индивидуальные занятия направлены на коррекцию произношения, устранение пробелов в знании грамматики и демонстрацию ее практического применения. Уроки же ставят целью интегрировать изученное в активную речь, закрепить навыки грамматического оформления предложений. Так, на индивидуальном занятии детально изучаются приставки, их значения и сочетаемость с глаголами, а на уроке русского языка учащиеся учатся

свободно применять эти знания. Эффективность языкового обучения повышается благодаря согласованности работы по развитию связной речи в классе и вне его.

Коррекционно-развивающий характер обучения на уроках проявляется в особой организации и структурировании урока. Требования к структуре урока включают в себя: тщательную подготовительную работу, направленную на обогащение опыта учащихся, дозированное введение нового материала с постоянным повторением пройденного (особенно на начальных этапах), четкую структуру с промежуточными выводами и соблюдение здоровьесберегающего режима.

Коррекционная направленность содержания урока обеспечивается за счет: понимания места урока в общей системе обучения; тщательного подбора речевого материала, учитывающего закономерности развития речи и имеющиеся у детей обобщения на разных уровнях (звуковом, морфологическом, лексическом, синтаксическом); создания ситуаций для практического использования языка, что способствует переходу от понимания смысла к его формальному выражению. Важно помнить, что при тяжелых нарушениях речи речевые трудности являются вторичными, а первопричиной является несформированность смыслового или понятийного уровня речи.

Следует донести до педагогов, что коррекционная направленность урока (и всей системы обучения) – это не формальность, а основанное на понимании потребностей детей с тяжелыми нарушениями речи, практическое применение принципов обучения, направленное на достижение значимых результатов [5, с. 194].

Таким образом, тяжелые нарушения речи представляют собой серьезную проблему, которая требует комплексного подхода в образовательном процессе. Дети с тяжелыми нарушениями речи нуждаются не только в общеобразовательной подготовке, но и в целенаправленной коррекционной работе, учитывающей их индивидуальные особенности и специфические трудности. Для успешного обучения таких детей учителям необходимо: тщательно изучать их речевые особенности, ставить конкретные речевые задачи, контролировать соблюдение речевого режима, обеспечивать щадящий режим занятий и систематически проводить словарную работу. Только такой комплексный подход позволит создать условия для полноценного развития и социальной адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи, обеспечивая их право на качественное инклюзивное образование. Применение предложенных в статье методических рекомендаций позволит педагогам эффективно организовывать учебный процесс, направленный на преодоление речевых трудностей и создание благоприятной образовательной среды для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Abstract. For successful education of such children, teachers need: carefully study their speech characteristics, set specific speech tasks, monitor compliance with the speech regime, ensure a gentle regime of classes and systematically carry out vocabulary work. The application of the methodological recommendations proposed in the article will allow teachers to effectively organize the educational process aimed at overcoming speech difficulties and creating a favorable educational environment for children with severe speech disorders.

Список литературы

1. Галагузова, М. А. Методика и технологии социального педагога / М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаева. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
2. Гнездилов, М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 173 с.
3. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / К. В. Комаров. – М. : ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005. – 223 с.

4. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаев, Н. Н. Снепиовская. – М. : Академия, 2007. – 431 с.

5. Петрова, В. Т. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Т. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с.

УДК 376.37(075.8)

Грицук М.А.

БрГУ имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь

Научный руководитель: Казаручик Г.Н., канд. пед. наук, доцент

СПЕЦИФИКА ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрывается специфика овладения первоначальными навыками словоизменения и словообразования детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлен фактический материал, отражающий типичные ошибки в словоизменении и словообразовании. Дана сравнительная характеристика развития первоначальных навыков словоизменения и словообразования у воспитанников с общим недоразвитием речи и нормативным развитием.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи (далее – ОНР) было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР в 50–60-е годы XX века [7].

Изучением общего недоразвития речи занимались такие специалисты как: Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева [6], А.В. Кроткова [3] и др. Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева утверждали, что в логопедии как педагогической науке понятие «общее недоразвитие речи» (далее – ОНР) применяется к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы [6].

Спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценного общения [1].

Общее недоразвитие речи охватывает все компоненты речевой системы, включая и лексико-грамматический компонент. Своеобразие развития грамматического строя речи при общем ее недоразвитии показано в исследованиях Т.В. Волосовец [1], Р.И. Лалаевой [4; 5], Р.Е. Левиной [7] и др. Большой интерес представляют работы Р.Е. Левиной, в которых используется системный подход к анализу речевых нарушений у детей [7]. При ОНР формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил [5].

Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем

языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития [5].

В процессе словоизменения у детей с ОНР недостаточно функционируют процессы выявления правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи. Для процессов словоизменения дошкольников с ОНР характерно отсутствие регуляторности в строении и функционировании языковых знаков [5].

Изучение первоначальных навыков словоизменения у детей среднего дошкольного возраста с ОНР мы выполняли в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 74 г. Бреста». В исследовании приняло участие 3 воспитанников с ОНР и 3 – с нормативным речевым развитием. Для обследования воспитанников использовались диагностические задания, разработанные Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломаха [2].

Рассмотрим результаты выполнения испытуемыми заданий на словоизменение. С заданием на употребление существительных в именительном падеже единственного и множественного числа в полной мере не справился ни один ребенок. Все 3 ребенка с ОНР назвали предложенный им речевой материал только в единственном числе. В ходе выполнения задания при попытке сказать имя существительное во множественном числе двое воспитанников употребляли в своем ответе слово «много», после которого следовало существительное в единственном числе. В ответ на вариант «ухо – уши» 2 ребенка дали ответ «ухо-ухи».

При выполнении задания на употребление существительных в косвенных падежах без предлога 3 ребенка с ОНР ответили правильно только в одном варианте «у меня есть карандаш», то есть употребление существительного в именительном падеже. На остальные предложенные варианты ответы не были даны.

Выполняя задания на употребление формы родительного падежа множественного числа существительных, 2 детей с ОНР дали 3 верных варианта ответа («капуста-капусты», «дети-детей», «рыбка-рыбок»). Один воспитанник с речевым недоразвитием правильно ответил на 5 вариантов («капуста-капусты», «дети-детей», «рыбка-рыбок», «дерево-деревьев», «стул-стульев»). На все остальные предложенные варианты дети давали ответы в виде существительного в именительном падеже единственного числа.

С перечисленными выше заданиями воспитанники с нормативным речевым развитием справились правильно.

В задании на употребление предложно-падежных конструкций (с предлогами *в, на, под, над, за, перед, около*) у 3 детей с ОНР отмечались трудности в употреблении предлогов «около», «перед». У 2 детей были трудности с предлогом «над». Один испытуемый заменил предлог «над» на предлог «на» в своем ответе. В вариантах с предлогами «в», «на», «под» у 3 детей были небольшие затруднения: дети ответили на один вариант из двух предложенных на каждый предлог. При выполнении данного задания допускались некоторые ошибки и дети с нормативным речевым развитием. Один ребенок предлог «около» заменил предлогом «возле». У одного воспитанника были затруднения с предлогом «около», у одного – отмечались затруднения с предлогами «около» и «перед»: данные предлоги воспитанник заменил на предлог «возле».

С заданием на согласование прилагательных с существительными в единственном числе справился только 1 ребенок с ОНР. Остальные 2 ребенка ответили правильно только на 1 вариант «шар синий». В остальных предложенных вариантах дети делали одни те же ошибки: «ведро синий», «платье красный», «машина зеленый». Воспитанники с нормативным речевым развитием выполнили это задание правильно.

В задании на употребление словосочетаний – числительных *два* и *пять* с существительными у 2 детей получилось правильно только назвать предмет. Только одному ребенку удалось употребить правильно словосочетания с числительным «два», в попытке употребления словосочетания «пять кукол» был дан ответ «пять куклы», а также «пять домов – пять дом». Дети с нормативным речевым развитием при выполнении данного задания ошибок не допустили.

Рассмотрим результаты выполнения дошкольниками заданий на словообразование. В задании на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами у 2 детей с ОНР было дано 5 ответов, третий ребенок ответил на 6 вариантов. Один ребенок допускал такие ошибки как: «яблоко-яблочек», «ведро-ведеренко». Один испытуемый допустил ошибки в словах: «ведро-ведрочко», «гриб-грибик». Один ребенок при ответах говорил слово «маленький» и далее проговаривал первые предложенные слова для образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Во втором задании на образование названий детенышей животных один ребенок допустил ошибку «у зайца кролик». Один ребенок в задании допустил такие ошибки, как: «у лисы лисичка», «у зайца кролик», «у белки маленькая белка». Один ребенок допустил такие ошибки: «у зайца зайка», «у белки белочка», «у медведя медведик», но потом исправил свой ответ на «у медведя медвежонок». Детям оказался затруднителен вариант «у волка волчонок», трое детей не смогли дать ответ на данный вариант задания. С данными заданиями все дети с нормативным речевым развитием справились правильно.

По итогам данного исследования можно сделать вывод о том, что у детей среднего дошкольного возраста с ОНР при разных способах словоизменения присутствуют специфические ошибки, указывающие на недостаточный уровень сформированности данных способов словоизменения, что в конечном итоге влияет на понимание речи детьми, а также на их собственную речь. Результатами исследования разных способов словообразования стали разного рода специфические ошибки, которые также, как и при словоизменении указывают на недостаточный уровень сформированности способов словообразования. Результаты детей с ОНР достаточно отличаются от результатов детей с нормотипичным развитием. Данное сравнение показывает разницу в уровне сформированности способов словоизменения и словообразования.

Коррекционная работа по формированию первоначальных навыков словоизменения и словообразования у детей среднего дошкольного возраста должна осуществляться поэтапно [3]:

I этап: закрепление продуктивных словообразовательных моделей и простых по семантике форм.

II этап: работа над словообразованием менее продуктивных моделей и форм словоизменения.

III этап: закрепление сложных словообразовательных моделей и форм словоизменения.

Abstract. The article reveals the specifics of mastering the initial skills of inflection and word formation in children of middle preschool age with general speech underdevelopment. The factual material is presented, reflecting typical errors in inflection and word formation. A comparative characteristic of the development of initial inflection and word formation skills in pupils with general speech underdevelopment and normative development is given.

Список литературы

1. Волосовец, Т. В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников : учеб.-метод. пособие / Т. В. Волосовец. – М. : В. Секачев, 2007. – 224 с.

2. Диагностика и коррекция фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников : учебник / Г. Р. Шашкина, Т. Б. Уварова, В. Е. Черешнева [и др.] ; под ред. Г. Р. Шашкиной. – М. : ИНФРА-М, 2024. – 530 с.

3. Кроткова, А. В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / А. В. Кроткова, Е. Н. Дроздова // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 26–34.

4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

5. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Ростов н/Д. : «Феникс», СПб : «Союз», 2004. – 224 с.

6. Логопедия. Основы теории и практики / под ред. Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2018. – 282 с.

7. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие / ред. Р. Е. Левина. – М. : Альянс, 2013. – 367 с.

УДК 376.37

Гурбан К.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Липская Б.И., магистр

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье раскрывается сущность особых образовательных потребностей, перечислены особые образовательные потребности, в которых нуждаются дети с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста. Описаны методы и приемы коррекционно-педагогической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, используемые на коррекционных занятиях.

Развитие речи является одним из ключевых этапов в жизни ребенка, определяющим его социальную адаптацию и познавательную деятельность. Однако, в некоторых случаях, речевое развитие может быть нарушено, что приводит к значительным трудностям в жизни ребенка. Работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи включает в себя ряд особенностей, которые учителю-дефектологу необходимо учитывать при проведении занятий.

Дети с тяжелыми нарушениями речи представляют собой особую категорию обучающихся, чьи образовательные потребности требуют индивидуального подхода и специализированных методов обучения. Эти нарушения могут значительно влиять на их способность к коммуникации, социальному взаимодействию и общему развитию, что делает их интеграцию в образовательное пространство особенно актуальной задачей. Важно понимать, что особые образовательные потребности таких детей не сводятся только к коррекции речевых нарушений [3].

Цель статьи – выявление особых образовательных потребностей детей с тяжелыми нарушениями речи, описание методов и приемов коррекционно-педагогической работы с ними.

Особые образовательные потребности (по В.И. Лубовскому [3]), это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения. Учет особых образовательных потребностей ребенка по В.И. Лубовскому предполагает следующее [3]:

- подготовку к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий;
- формирование познавательной мотивации и положительного отношения к учению;
- замедленный темп преподнесения новой информации;
- меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов;
- соответствие образовательной среды возможностям ребенка (пространственная и временная организация)
- использование наиболее эффективных методов обучения;
- организацию занятий таким образом, чтобы избегать утомления детей;
- максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;
- контроль за пониманием детьми всего, особенно вербального, учебного материала;
- построение ситуации обучения с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т.д.

Как говорилось ранее, для детей с тяжелыми нарушениями речи необходимы особые образовательные потребности, которые должны учитываться в процессе занятий. К особым образовательным потребностям детей данной категории относится следующее [3]:

- потребность в обучении различным формам коммуникации (вербальным и невербальным), особенно у детей с низким уровнем речевого развития;
- потребность в формировании социальной компетентности;
- потребность в развитии всех компонентов речи, речевой компетентности;
- потребность в совершенствовании навыков чтения и письма;
- потребность в развитии навыков пространственной ориентировки;
- обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи требуют особого индивидуально-дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков.

Для эффективного обучения ребенку предоставляется специализированная логопедическая и педагогическая поддержка как в процессе обучения, так и в процессе воспитания, включая занятия и внеурочную деятельность. В образовательном учреждении создаются условия для применения специального речевого режима. Логопедическая работа строится с учетом имеющихся речевых нарушений. Внимание уделяется развитию фонематического слуха, коррекции речевого дыхания, улучшению подвижности артикуляционных органов, а также формированию правильных артикуляционных установок для произнесения звуков. В дальнейшем происходит автоматизация произношения и их дифференциация, а также работа над расширением словарного запаса и грамматической структуры речи [4].

Методы обучения, используемые в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, представляют собой важнейший аспект коррекционно-педагогической деятельности, так как именно они определяют взаимодействие субъекта (педагога) и объекта (воспитанника) для достижения воспитывающих и образовательных целей. Под дидактическими методами понимают совокупность способов, путей и приемов для решения задач образования [1]. Понятие метода обучения отражает [2]: способы обучающей работы учителя и способы учебной работы учащихся в их взаимосвязи; специфику их работы по достижению различных целей обучения.

Выделяется традиционная классификация методов обучения, которая включает в себя следующее [2]:

- 1) практические методы (опыт, упражнение, лабораторная работа);
- 2) наглядные методы (иллюстрация, демонстрация, наблюдение);

3) словесные методы (объяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия).

Коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи требует особого подхода, где традиционные методы обучения адаптируются и комбинируются для достижения максимальной эффективности. Рассмотрим использование упражнений на примере артикуляционной гимнастики. Она включает в себя различные упражнения для языка, губ, щек – важнейшая часть коррекционной работы. Использование игрушек и сказок делает упражнения более интересными и увлекательными. Например, «лошадка скачет», «рыбка плавает».

Внедрение иллюстраций предполагает собой использование ярких картинок с предметами, животными, действиями помогает детям лучше понимать речь взрослого и активизировать словарный запас. Картинки могут использоваться для составления простых предложений.

Простая дискуссия на коррекционных занятиях, основанная на наглядном материале, может применяться для развития коммуникативных навыков и активизации словарного запаса. Например, рассматривание картинок с разными видами транспорта и обсуждение их особенностей.

Перед внедрением в коррекционно-педагогическую работу методов, следует выполнить следующее действия для успешной интеграции методов в процесс обучения детей дошкольного возраста [1].

1. Прежде чем внедрять методы, важно провести тщательный анализ речевых и коммуникативных навыков каждого ребенка. Это включает в себя оценку уровня речевого развития, выявление специфических нарушений и определение сильных сторон. Индивидуальный подход позволяет выбрать наиболее эффективные методы, соответствующие потребностям ребенка. Также полезно учитывать эмоциональное состояние и мотивацию ребенка к обучению.

2. Для успешного внедрения методов коррекционной работы необходимо создать комфортную и безопасную атмосферу для детей. Это включает в себя как физическую обстановку, так и эмоциональный климат. Дети должны чувствовать себя защищенными и уверенными, чтобы открыто выражать свои мысли и чувства. Учитель-дефектолог должен использовать положительное подкрепление и поощрять детей за их усилия.

3. Игровые методы являются основой коррекционной работы с дошкольниками, так как игра способствует естественному усвоению речевых навыков. Важно использовать разнообразные игры, направленные на развитие различных аспектов речи: фонематического слуха, словарного запаса, грамматических структур. Игры должны быть интересными и увлекательными, чтобы поддерживать внимание и мотивацию детей. Учитель-дефектолог может адаптировать традиционные игры, добавляя речевые задания и элементы взаимодействия.

4. Включение родителей в процесс коррекционной работы является важным аспектом успешного обучения детей с нарушениями речи. Учитель-дефектолог должен проводить консультации и семинары для родителей, обучая их методам поддержки речевого развития дома. Это может включать в себя рекомендации по играм, чтению книг и общению с детьми. Регулярное взаимодействие с родителями поможет создать единую образовательную среду, способствующую развитию ребенка. Кроме того, родители могут делиться своими наблюдениями о прогрессе ребенка.

5. Регулярный мониторинг и оценка результатов коррекционной работы позволяют корректировать методы и подходы в зависимости от успехов ребенка. Учитель-дефектолог может использовать разнообразные инструменты для оценки речевых навыков, такие как тесты, наблюдения и записи занятий. Важно фиксировать не только достижения, но и трудности, с которыми сталкивается ребенок. На основе полученных данных можно адаптировать

коррекционные программы для достижения наилучших результатов. Оценка прогресса также помогает поддерживать мотивацию как детей, так и родителей.

Прием обучения представляет собой компонент или отдельный аспект метода обучения. Границы между понятиями «метод» и «прием» достаточно гибкие и неоднозначные. Каждый метод состоит из множества элементов (составляющих, приемов). Прием не решает полностью педагогическую или учебную задачу, а лишь охватывает ее часть или конкретный этап. Методы и методические приемы могут заменять друг друга в зависимости от конкретной педагогической ситуации. Одни и те же приемы могут применяться в рамках различных методов. В то же время, один и тот же метод может включать разные приемы в зависимости от личного подхода преподавателей. Таким образом, метод включает ряд приемов, но сам по себе не является простой их комбинацией [5].

В коррекционно-педагогической работе учитель-дефектолог может использовать приемы, представленные ниже [5].

1. Наглядное представление информации, посредством применения специальных карточек и табличек. К примеру, на коррекционных занятиях, могут быть применены карточки с символами, которые позволяют запомнить написание неверно произносимых, пропускаемых букв, либо графические схемы построения предложений. В некоторых, особо сложных случаях проявления речевой патологии, могут применяться наглядные модели.

2. Составление сюжета по картинке. Детям предлагаются интересные картинки, можно использовать иллюстрации из сказок и иных художественных произведений, по которым они составляют устный рассказ. Требуется тактичная корректировка ошибок ребенка и акцентирование его внимания на правильном построении грамматических конструкций или произношении звуков.

3. Использование технических средств. К техническим средствам относятся: интерактивная доска, интерактивный стол, компьютеры (ноутбуки), планшеты, видеопроектор, фотоаппаратура, DVD фильмы, компьютерные игры, тренажеры и т.д. Применение технологических средств в коррекционных занятиях позволяет осуществлять индивидуализированный подход к каждому ребенку, принимая во внимание его уникальные психофизические возможности и зоны актуального и зон ближайшего развития. Использование таких средств делает уроки более привлекательными и современными, а также открывает возможности для: внедрения игровых элементов в процесс коррекции нарушений устной и письменной речи; многократного повторения нужных видов упражнений и речевых материалов; задействования разнообразного стимула – изображений, букв, слогов, слов, предложений и аудиозаписей; работы на различных уровнях сложности в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка; оперативной корректировки содержания занятия с учетом динамики прогресса.

В работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи могут использоваться такие приемы, как [5]:

- завершение фразы по наводящим вопросам;
- составление предложений по картинке;
- нахождение пропущенного предлога или постановка слова в нужную падежную форму;
- нахождение (показ) детьми предметов и действий, названных логопедом (покажи, кто моет, а кто подметает и т.д.);
- выполнение названных действий (нарисуй дом, раскрась дом);
- самостоятельное называние детьми показанных предметов, действий, явлений, признаков и качеств (Кто нарисован на картинке? Что делает мальчик? Из чего он лепит шарик?);

– называние детьми видовых понятий, входящих в какую-либо обобщающую тему (скажи, какую ты знаешь летнюю одежду, зимнюю обувь и др.);

– объединение предметов в обобщающую группу (Как можно одним словом назвать шубу, пальто, платье, юбку? и т. д.).

Таким образом, для успешного обучения детей с тяжелыми нарушениями речи важен учет их особых образовательных потребностей. Важен комплексный подход, включающий логопедическую коррекцию, развитие когнитивных функций, психолого-педагогическую поддержку. Обучение должно быть направлено не только на коррекцию речевых нарушений, но и на формирование личности ребенка, его коммуникативных навыков, способности к социальной адаптации.

Abstract. The existing special educational needs of preschoolers with severe speech disorders necessitate the use of special methods and techniques in the process of correctional and pedagogical work. These methods and techniques contribute not only to the correction of speech disorders, but also to the formation of the child's personality.

Список литературы

1. Желтырев, В. В. Методы и средства обучения / В. В. Желтырев. – URL: <https://infourok.ru/metodi-i-sredstva-obucheniya-804520> (дата обращения: 17.01.2025).
2. Кукушин, В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 474 с.
3. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – С. 61–66.
4. Патрушева, Е. В. Организация логопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи / Е. В. Патрушева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-logopedicheskoy-pomoschi-detyam-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi/viewer> (дата обращения: 15.01.2025).
5. Турик, С. А. Методы и приемы, применяемые в обучении детей с тяжелыми нарушениями речи рассказыванию по сюжетной картине / С. А. Турик. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2011/11/02/metody-i-priomy-primenyaemye-v-obuchenii-detey-s-tyazhyolymi> (дата обращения 20.01.2025).

УДК 376.37

Гурина Т.К.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Липская Б.И., магистр

СЕНСОРНО-ИНТЕГРАТИВНАЯ АРТИКУЛЯЦИОННАЯ ГИМНАСТИКА В КОРРЕКЦИИ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассмотрена роль артикуляционной гимнастики в коррекции нарушений речи. Рассмотрено понятие «сенсорной интеграции», а также эффективность и специфика применения сенсорно-интегративной артикуляционной гимнастики в коррекции артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Артикуляционная гимнастика представляет собой комплекс специализированных упражнений, направленных на укрепление мышц речевого аппарата, а также на развитие силы, подвижности и точности движений органов, участвующих в процессе речи. Основная задача

артикуляционной гимнастики заключается в формировании правильных движений органов речи, необходимых для четкого произношения звуков, а также в подготовке речевого аппарата к нагрузкам, возникающим в процессе разговора [4].

Формирование правильной речи у ребенка зависит от множества факторов, таких как слуховое восприятие речи, концентрация внимания на ней, правильное дыхание во время разговора, а также состояние голосового и артикуляционного аппаратов. Поэтому применение упражнений и игр, основанных на методе сенсорной интеграции, в сочетании с традиционными логопедическими методиками, способствует преодолению сенсорных нарушений у детей и значительному прогрессу в их речевом развитии, особенно у детей с тяжелыми речевыми нарушениями [1].

Для эффективного формирования звукопроизношения необходимо, чтобы речевая моторика была хорошо развита. Чтобы правильно произносить звуки речи, ребенок должен уметь воспроизводить сложные комплексы артикуляторных движений. Воспитание правильной артикуляции в будущем способствует улучшению дикции. Развитие артикуляционной моторики – это важнейшее направление логопедической работы [2, с. 86].

Артикуляционная гимнастика – это эффективное средство, которое помогает детям дошкольного возраста, особенно в возрасте от двух до четырех лет, быстрее освоить правильное звукопроизношение. В более старшем возрасте, начиная с пяти-шести лет, она также может быть полезна для коррекции уже имеющихся нарушений речи. Специально подобранные упражнения артикуляционной гимнастики направлены на нормализацию тонуса мышц речевого аппарата и подготовку к постановке фонем. Это является ключевым условием для успешной коррекционно-развивающей работы логопеда. Для ребенка это означает возможность получить необходимую речевую поддержку, овладеть грамотной речью, обогащенной лексикой, и добиться чистоты дикции. Цель артикуляционной гимнастики – выработка полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата. Также она учит объединять простые и сложные движения, необходимые для правильного произнесения звуков [2, с. 87]. Задачи артикуляционной гимнастики включают [2, с. 88]:

- 1) развитие мотивации к логопедическим занятиям;
- 2) развитие различных видов восприятия у детей;
- 3) дифференциацию носового и ротового дыхания;
- 4) устранение гиперназализации;
- 5) улучшение темпо-ритмических характеристик речи;
- 6) устранение дистонуса артикуляционных мышц.

Регулярное выполнение артикуляционной гимнастики помогает [2, с. 88]:

- улучшить кровоснабжение артикуляционных органов и их иннервацию;
- улучшить подвижность артикуляционных органов;
- укрепить мышечную систему языка, губ, щек;
- научить ребенка удерживать определенную артикуляционную позу;
- подготовить артикуляционный аппарат к постановке звуков;
- увеличить амплитуду движений;
- уменьшить спастичность артикуляционных органов.

В основе сенсорно-интегративной артикуляционной гимнастики лежит теория «сенсорной интеграции». Метод сенсорной интеграции был впервые разработан американским эрготерапевтом и нейропсихологом Энн Джин Айрес [1, с. 3]. Сенсорная интеграция представляет собой процесс,

с помощью которого мозг упорядочивает поступающие сенсорные сигналы. Это необходимо для эффективного управления телом и формирования эмоций и поведения. Можно сказать, что сенсорная интеграция создает в мозге целостную картину из отдельных ощущений, которые предоставляют ему информацию, необходимую для контроля над телом и мышления. Цель этого процесса – спланировать и выполнить соответствующие действия в ответ на внешний или внутренний сенсорный раздражитель. Ключевой принцип метода сенсорной интеграции заключается в развитии произвольных движений органов артикуляции и речевого дыхания с опорой на базовые виды чувствительности: тактильную, вкусовую, обонятельную и зрительную. Взаимодействие этих систем позволяет ребенку регистрировать, проводить и обрабатывать сенсорные стимулы [1, с. 46].

Адаптировала метод сенсорной интеграции для решения логопедических задач в работе с детьми, имеющими речевые нарушения М.И. Лынская [3]. Она предложила метод сенсорно-интегративной логотерапии. Одним из направлений сенсорно-интегративной логопедической работы, по ее мнению, является сенсорно-интегративная гимнастика. Коррекционная работа на основе метода сенсорно-интегративной логотерапии строится с учетом следующих принципов [3]:

1) окружающая обстановка должна быть насыщена такими предметами, которые предоставляли бы ребенку возможность видеть, слышать, осязать, ощущать вкусы и запахи, познавать устойчивость своего тела развивать двигательные умения;

2) занятия должны быть динамичными: зрительные, слуховые, тактильные и прочие ощущения и представления возникают в процессе движения. С целью активации внимания педагог использует постоянную смену деятельности;

3) лексический материал тщательно подбирается к каждому занятию по принципу частотности использования и доступности для произношения. Особое внимание уделяется слоговой структуре подобранных слов (учитываются степень форсированности слоговой структуры в порядке ее онтогенетического развития);

4) при работе с детьми, имеющими низкий уровень речевого развития, используется в основном сопряженное проговаривание с постепенным переходом к отраженному, а затем и самостоятельному произнесению слов и фраз;

5) произнесение слов сопровождается отхлопыванием ритма, прыжками на батуте, качанием на качелях, катанию на фитболе, с целью одновременной стимуляции речи и базовых уровней сенсорной интеграции;

6) на занятиях используются только реальные предметы, дети видят их цвет, размер, форму, могут их потрогать, попробовать на вкус, послушать их звучание и т.д. Если же нет возможности использовать реальные предметы используются картинки и игрушки, приближенные к реальности;

7) во время занятий должны быть задействованы различные виды восприятия (тактильное, зрительное, слуховое, обонятельное, вкусовое). Сенсорный опыт, полученный на занятиях, способствует спонтанному речевому развитию. Так, используются продукты питания, если у детей нет аллергии на данные виды продуктов: шоколад, малина, карамель, яблоко, соль, кекс, мармелад, конфеты. Например, вариант 1: ребенку предлагается небольшая карамелька, которую он должен ее спрятать то за одной, то за другой щекой. Перемещение карамельки во рту ребенок производит языком. Упражнение напоминает «Футбол», когда ребенок по очереди толкает языком то одну, то другую щеку изнутри. Это упражнение развивает артикуляционную моторику комплексно. Вариант 2: ребенку предлагается взять малину губами и размять ее, при этом нужно произносить звук [М]. Это упражнение поможет укрепить мышцы губ и вызвать первые согласные

звуки у детей с нарушением речи. Вариант 3: ребенку предлагается взять небольшой кусочек мармелада и массировать им десны и язык. Это поможет укрепить мышцы и улучшить чувствительность в области рта;

8) стимуляция и коррекция психофизического развития будет наиболее результативной, если ребенок управляет своей деятельностью самостоятельно, а педагог ненавязчиво формирует среду, помогая ребенку. Интеграция сенсорных ощущений от деятельности происходит наиболее продуктивно, тогда, когда ребенок захочет действовать сам. Коррекционное занятие должно включать задания, которые ребенок выполняет сам и задания, выполняемые ребенком совместно с педагогом.

Таким образом, упражнения и игры, основанные на принципах сенсорно-интегративной артикуляционной гимнастики, открывают перед детьми новые горизонты чувственных ощущений. В процессе выполнения этих упражнений происходит гармонизация и развитие способности центральной нервной системы эффективно обрабатывать сенсорные стимулы. Использование специализированных комплексов упражнений для артикуляционного аппарата значительно ускоряет процесс формирования правильного звукопроизношения. Кроме того, дети обогащают свой опыт, выполняя одно и то же задание различными способами, что позволяет им находить новые пути к достижению цели. В работе с детьми с особенностями психофизического развития применение сенсорных материалов открывает множество преимуществ. Разнообразие материалов позволяет стимулировать ощущения, восприятие и зрительно-двигательную координацию, способствуя гармоничному развитию ребенка.

Abstract. This article discusses the role of sensory-integrative articulatory gymnastics in correctional speech therapy work on the formation of articulatory motor skills. The effectiveness of the sensory integration method is described.

Список литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – М. : Теревинф, 2009. – 210 с.
2. Левинская, Е. В. Применение элементов сенсорно-интегративной артикуляционной гимнастики по методу М. Лынской / Е. В. Левинская. – URL: <https://япедагог.рф/применение-элементов-сенсорно-интег> (дата обращения: 21.12.2024).
3. Миненкова, И. Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития / И. Н. Миненкова // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич, В. Гайспер, Ф. Гоган [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2007. – С. 86–92.
4. Хватцев, М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов, методистов и воспитателей дет. садов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Учпедгиз, 1961. – 207 с.
5. Шереметьева, Е. В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста : учеб. пособие / Е. В. Шереметьева. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 106 с.

Гусева С.А.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

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

ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ «Я УЧУСЬ ЧИТАТЬ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СЛОГОВОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Аннотация. В статье описываются сложности, возникающие при обучении чтению учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Дается характеристика рабочей тетради «Я учусь читать», направленной на преодоление одной из специфических трудностей учащихся обозначенной нозологической группы при обучении чтению – задержка на этапе побуквенного чтения, сложности перехода на слоговое чтение.

Чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Одна из основных задач начального образования – обучение детей правильному, беглому, сознательному и выразительному чтению. Важное место в обучении чтению отводится чтению слогов, поскольку именно безошибочное и быстрое распознавание слогов-слияний в прочитываемых словах обеспечивает чтение словами, способствует наращиванию беглости чтения. При формировании у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) слогового чтения возникает ряд сложностей, связанный с особенностями психических процессов, являющихся психофизиологической основой акта чтения: низкий уровень сформированности зрительного и слухового восприятия, медленная обработка сенсорно-перцептивной информации, недостаточный уровень сформированности мыслительных процессов. Кроме названного, для детей с ТНР характерны ограниченное понимание окружающего мира, отсутствие познавательных интересов и слабая мотивация. Часто школьники данной категории задерживаются на этапе побуквенного чтения, формирование навыка чтения характеризуется длительным и сложным переходом к слоговому чтению, а далее к чтению словами [1, с. 87]. Несформированный навык слогового чтения, как правило, является препятствием для формирования всех качеств чтения, а также мешает успешному обучению по остальным школьным предметам [2, с. 65].

Для решения названной проблемы была разработана рабочая тетрадь «Я учусь читать» для формирования навыка слогового чтения у учащихся с ТНР в период обучения грамоте. Рабочая тетрадь представляет собой 15 структурированных занятий, в каждом из которых охвачена одна буква, а также различные задания, направленные на сливание букв в слоги, чтение слогов. В пособии реализована определенная последовательность изучения букв: А, У, И, М, Т, Х, О, К, Ы, Н, С, Э, Л, В, которая соответствует последовательности изучения букв, представленной в «Учебной программе по учебному предмету «Русский язык» для I–V классов специальной образовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи» [3]. Такой порядок изучения букв обусловлен тем, что у детей с ТНР фонетическая сторона речи является несформированной. В большинстве у этих детей являются нарушенными звуки позднего онтогенеза (Р, Л, Ж, Ш, С, З, Ц), поэтому представленная последовательность позволяет формировать прочную связь «звук-буква» у учащихся, обеспечивает развитие правильного механизма чтения, в частности работу речеслухового анализатора.

При разработке рабочей тетради учтены особенности учащихся с ТНР. Первая особенность – слабое развитие у учащихся функции самоконтроля. Для того, чтобы дети не допускали ошибки во время чтения, учащимся дается образец правильного соединения букв в слоги. При

необходимости учащиеся возвращаются к пройденному материалу. Вторая особенность – недостаточное развитие концентрации внимания. При работе с тетрадью четко соблюдается последовательность изучения букв, а также соединение их в слоги. Также использование тетради предполагает проведение работы по формированию умения удерживать внимание ребенка на строке, для этого материал располагается логично, чтобы исключить пропуск строк, используются вспомогательные приемы: ведение карандаша, линейки. Описанное способствует формированию навыка следования направления чтения – слева направо. Третья особенность – недостаточное умение ребенка удерживать в памяти значение прочитанного. При работе с пособием мы учим ребенка не только механически читать слоги, но и проводим звукобуквенный анализ слогов и слов. А также при прочтении слова создаем образ этого слова, тем самым обогащаем словарный запас ребенка.

Рабочая тетрадь построена на основе ряда принципов: последовательности, системности, наглядности, мотивационной направленности обучения и др. Принцип систематичности и последовательности требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в системе, в определенном порядке, когда каждый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового. В рабочей тетради принцип прослеживается в следующем: в начале учащийся знакомится со звуком и буквой, затем он соединяет новую букву с уже изученными в слоги и только потом читает слова.

В пособии «Я учусь читать» также реализован принцип наглядности. Использование множества разнообразных картинок необходимо для того, чтобы повысить мотивацию детей к обучению чтению. Картинки подбирались таким образом, чтобы у ребенка возникла ассоциация предмет-буква. Начальная буква в названиях изображений на картинках соответствует букве в занятии. Использование картинок обогащает задания наглядностью. Также можно обыграть ту или иную картинку, вызвать интерес к заданию. Также большой интерес у ребенка вызывает неповторяющиеся задания, которые не скучно выполнять.

Использование разнообразных средств мотивации (наглядность, игровой сюжет, поощрение и т.д.) к учебной деятельности соответствует принципу мотивационной направленности обучения, способствует возникновению желания читать, общему и речевому развитию детей с нарушениями речи.

В рабочей тетради применены специфические приемы обучения слоговому чтению у учащихся с ТНР. Такой прием, как протяженное произнесение первого согласного звука с постепенным переходом на последующий гласный используется на каждом занятии при введении новой буквы. Умение сливать согласный звук с гласным является самым трудным и важным при формировании слогового чтения. Учащийся ставит карандаш (указку) на первую букву и проводит им по стрелке ко второй букве, одновременно произносит этот звук до того места, пока не соединит со вторым звуком. В таких заданиях можно взять разрезную букву по стрелке ко второй букве и одновременно протяжно произносить звук. Так ребенок видит какой слог получился.

Во избежание механического чтения таблицы слогов в каждом занятии рабочей тетради представлены таблицы слогов. В работе с таблицами можно применить такие приемы как запоминание слога, нахождение его в таблице, «узнавание в лицо». Для этого необходимо наличие разрезных слогов. На первом этапе обучения рекомендуется показывать только слоги с пройденными буквами. Ребенок выбирает слог на карточке и соотносит со слогом в слоговой таблице, затем произносит этот слог. При работе с таблицами можно использовать прием чтения с «окошечком», для этого берется лист бумаги с вырезанным в нем окошком размером в слог, ребенок передвигает лист по таблице и читает слог, который появляется в окошке. Можно

использовать домик с вырезанным окном, размер которого совпадает с размером слога. Используя такие приемы, дети учатся читать прямые слоги, видеть, воспринимать сразу не одну, а две буквы, поле их зрения и внимания постепенно расширяется.

В последних занятиях отводится место чтению слов сначала с опорой на картинку, а затем без нее. А также в тетрадь включены задания на прочтение простых фраз. Рассмотрим страницы рабочей тетради, варианты заданий, направленных на формирование умений слогового чтения на примере занятия 4. «Звуки [м], [м'] и буквы М, м. Чтение слогов и слов с буквами м, М» (Рисунок).



Рисунок – Страницы рабочей тетради «Я учусь читать» по теме «Звуки [м], [м'] и буквы М, м. Чтение слогов и слов с буквами м, М»

Первым в занятии идет работа со звуком и инструкция звучит так: «Кого ты видишь на картинке? Произнеси, как мычит бычок». Произнеся звукоподражание «му-уу», дети выделяют первый звук, который слышат, и дают ему характеристику. Предложенное задание отвечает основному положению обучения грамоте – выделение звука из живой речи. После знакомства со звуками [м], [м'], дети знакомятся с буквами М, м, находят их среди остальных. С учетом того, что задание разрабатывалось для детей с ТНР, имеющих нарушения просодических компонентов речи, кроме закрепления образа буквы, связи «звук-буква» учащиеся называют буквы с изменением силы голоса «Большие буквы назови громко, маленькие – тихо». Последующие задания направлены на формирование навыка слогового чтения, для этого используются приемы: протяжное произнесение первого звука с переходом на последующий (чтение открытых и закрытых слогов), чтение слоговой таблицы, чтение слогов. Сохраняя игровую составляющую, просим ребенка: «Помоги медвежонку Мише собрать малину – прочитай, что на ней написано.» В конце занятия ребенок осмысленно подходит к чтению, прочитав слово «Ма-ма», он представляет себе образ слова.

Таким образом, в рабочей тетради «Я учусь читать» реализованы принципы последовательности, системности, наглядности, мотивационной направленности обучения. Использование данной тетради будет стимулировать активность детей и формировать навыка слогового чтения в единстве качеств чтения: правильности, сознательности, беглости, выразительности.

Abstract. Thus, the workbook «I'm learning to read» implements the principle of consistency, consistency, clarity, and motivational orientation of learning. The use of this notebook will stimulate the activity of children and form the skill of syllabic reading in the unity of reading qualities: correctness, consciousness, fluency, expressiveness.

Список литературы

1. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / Т. А. Алтухова. – М. : Академия, 2015. – 233 с.
2. Визель, Т. Г. Нарушение чтение и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие / Т. Г. Визель. – М. : Транзиткнига, 2015. – 126 с.
3. 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 // Постановление Министерства образования Республики Беларусь № 213 от 06.08.2020. – Минск : Министерство образования, 2020. – URL: <https://www.adu.by/images/2023/spec/up-rus-yaz-1-5kl-spec-shk-rus.pdf> (дата обращения: 24.12.2024).

УДК 376.3

Дайлидко В.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье исследуется социальное поведение дошкольников как динамический процесс, формируемый через игру и взаимодействие с окружающими. Игра развивает когнитивные и социальные навыки, включая эмоциональный интеллект и освоение социальных норм, что способствует успешной социализации и развитию ребенка.

Тема когнитивного компонента социального поведения учащихся с тяжелыми нарушениями речи в дошкольном и младшем дошкольном возрасте актуальна из-за растущего значения социальных навыков в современном обществе. Эмоциональный интеллект становится важным аспектом успешной адаптации. Понимание влияния взаимодействия и игры на развитие детей помогает создавать эффективные методы воспитания и обучения. Это особенно важно для формирования будущих межличностных отношений и навыков

Цель статьи – определить теоретические аспекты формирования когнитивного компонента у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Социальное поведение ребенка представляет собой совокупность его действий и реакций при взаимодействии с окружающими, включая как взрослых, так и сверстников.

Н.Ф. Наумова [4] определяет социальное поведение как деятельность, ориентированную на социальные результаты и вознаграждения, которые могут быть представлены в форме знаний, уважения, власти и других благ. Это поведение связано с взаимодействием индивида с другими людьми, группами и институтами, что создает социальные отношения. Важно отметить, что

социальное поведение не существует в вакууме – оно формируется в контексте взаимодействия с окружающей средой.

Согласно Л.С. Выготскому, «коренные вопросы воспитания могут быть решены не иначе как после решения социального вопроса во всей его полноте» [1, с. 89]. Это подчеркивает, значимость социального окружения в формировании личности ребенка, его социального поведения. Социальные нормы и правила поведения осваиваются через взаимодействие.

Взаимодействие с другими детьми помогает освоить социальные нормы – сформировать знание и умение применять их в различных жизненных ситуациях (когнитивный компонент социального поведения). Групповая деятельность учит уважению к чувствам и личным границам других, формируя чувство ответственности и понимание важности соблюдения социальных норм, таких как умение делиться, ждать очереди и разрешать конфликты и т.п. [3].

Социальное взаимодействие также способствует развитию языковых навыков, что активно влияет на формирование когнитивных умений. Общение с ровесниками и взрослыми расширяет словарный запас и улучшает способность к выражению своих мыслей. Дети, общаясь, учатся формулировать вопросы, вести диалоги и обсуждения, что не только укрепляет их коммуникативные навыки, но и развивает критическое мышление. Адаптивность и когнитивная гибкость формируются в процессе социального взаимодействия, когда дети учатся приспосабливаться к изменяющимся условиям и требованиям.

Социальное взаимодействие играет ключевую роль в формировании когнитивных компонентов у детей, особенно в дошкольном возрасте. Взаимодействуя с окружающим миром, дети развивают интеллектуальные навыки, учатся распознавать и интерпретировать эмоции, что является основой для формирования эмоционального интеллекта. Например, наблюдая за реакциями других детей во время игры, они начинают понимать, как различные действия могут вызывать разные эмоциональные отклики. Это формирует их способность к эмпатии и сопереживанию, что в дальнейшем способствует более глубокому пониманию межличностных отношений.

Фундаментом формирования когнитивного компонента социального поведения у детей дошкольного возраста является достаточный уровень развития познавательных процессов и речи. Когнитивный компонент включает в себя совокупность познавательных процессов, ответственных за получение, анализ, сохранение и использование информации. Составляющими когнитивной сферы относятся: ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, речь и воображение.

Развитие когнитивных компонентов у детей начинается с младшего возраста. На каждом этапе психического развития существуют особенности, такие как новообразования, которые формируют свойства, возникающие на определенном этапе. Каждый период психического развития является основой для перехода на новый уровень [2].

Ключевые новообразования дошкольного возраста включают:

1. Развитие наглядно-образного мышления, которое основывается на интенсивном формировании видов деятельности, связанных с наглядным моделированием и ориентировочной исследовательской деятельностью.

2. Самосознание. Формирование этой составляющей зависит от усвоения социальных норм. Постепенно дети начинают осознавать значение норм и правил поведения, что способствует возникновению привычек и формирует их отношение к социальным нормам.

В дошкольном возрасте внимание характеризуется произвольностью и неустойчивостью. На протяжении всего этого периода доминирует произвольное внимание, которое постепенно развивается в произвольное. Объем, концентрация и устойчивость внимания значительно

увеличиваются. Нестабильность внимания и трудности с длительной активной концентрацией сохраняются. Дети могут сосредоточенно выполнять инструкции в течение 10-15 минут, после чего требуется небольшой перерыв или смена активности. Произвольное внимание удерживается в среднем около 30 минут.

Овладение речью связано с интеллектуальным, эмоциональным и нравственным развитием личности. Звуковая сторона речи активно развивается, и словарный запас увеличивается. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности собственного произношения и могут сталкиваться с ошибками, связанными с неправильным пониманием значений слов. В старшем дошкольном возрасте усваиваются правила словообразования и построения фраз, а к концу дошкольного периода речь становится основным средством общения и мышления, а также объектом сознательного изучения, так как в подготовке к школе начинается интенсивное «речевое» обучение чтению и письму.

Восприятие в дошкольном возрасте становится более осмысленным, целенаправленным и аналитическим. Значительное влияние на этот процесс оказывает речь: ребенок начинает называть признаки, качества и состояния различных объектов и ситуаций, что превращает восприятие в целенаправленную познавательную деятельность. Зрительное восприятие является доминирующим, происходит активное усвоение сенсорных стандартов, таких как цвет, форма и размер, а также улучшается способность определять предметы в пространстве и их взаимное расположение.

У младших дошкольников (3–4 года) память, как правило, произвольная: ребенок не ставит перед собой задачу запомнить и не знает специальных методов запоминания. Преобладает эмоциональная память. В возрасте 4–5 лет начинает активно развиваться произвольная память, и ее объем увеличивается. Ребенок начинает осмысливать, повторять и связывать информацию с целью запоминания. В этот период важна роль взрослого, который целенаправленно способствует развитию памяти у ребенка. В старшем дошкольном возрасте память все больше интегрируется с мышлением и речью, приобретая интеллектуальный характер.

Воображение формируется в процессе игровой деятельности и активно развивается в общении со взрослыми и сверстниками. Оно постепенно трансформируется в фантазирование, и к концу дошкольного периода становится более контролируемым. Ребенок начинает осваивать способы создания образов, при этом ему необходима опора на наглядные материалы.

К концу дошкольного возраста познавательные функции совершенствуются, что обеспечивает формирование когнитивного компонента у дошкольников. У детей с тяжелыми нарушениями речи этот процесс происходит своеобразно и замедленно. Недоразвитие речевой функции негативно влияет на развитие познавательной деятельности. Это находит отражение и на социальном поведении дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и диктует необходимость целенаправленной коррекционной работы по формированию когнитивного компонента социального поведения.

Игра занимает центральное место в формировании когнитивного компонента социального поведения в дошкольном возрасте. Ролевые игры особенно способствуют развитию критического мышления. В процессе игры дети ставят перед собой цели, планируют действия и активно решают возникающие проблемы, что требует аналитического подхода. Процесс игры не только развивает практические навыки, но и способствует формированию аналитического и критического мышления, позволяя детям осознавать последствия своих действий и принимать обоснованные решения.

Игровая деятельность приводит к значительным изменениям в психике ребенка и подготавливает его к следующему этапу развития. В процессе игры дошкольник незаметно для себя приобретает новые знания, умения и навыки, а также обучается поисковым действиям, мышлению и творчеству. Увлеченный задумкой игры, ребенок не осознает, что он учится. Играя, дети применяют свои знания и навыки в различных ситуациях. Например, когда в игру вступают новые участники, дети могут изменять свои роли и правила, что развивает их гибкость и способность к командной работе. Этот опыт не только улучшает их социальные навыки, но и способствует развитию когнитивных процессов, поскольку они учатся быстро реагировать на изменения и находить решения в новых ситуациях.

Таким образом, социальное поведение и когнитивное развитие детей взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Игровая деятельность и взаимодействие с окружающей средой формируют важные навыки, необходимые для успешной социализации и интеллектуального роста в дальнейшем. В результате активного взаимодействия, дети не только развивают свои социальные навыки, но и обогащают когнитивные процессы, что является основой для их будущего успешного развития.

Abstract. This article examines the social behavior of preschoolers as a dynamic process formed through play and interaction with others. The game develops cognitive and social skills, including emotional intelligence and the development of social norms, which contributes to the successful socialization and development of the child.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2004. – 512 с.
2. Куртасова, М. В. Когнитивное развитие дошкольников и младших школьников / М. В. Куртасова // Учительский журнал. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnoe-razvitiye-detey> (дата обращения: 22.12.2024).
3. Лазунина Е. А. Роль социального взаимодействия в когнитивной продуктивности личности / Е. А. Лазунина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – № 4. – С. 73–77.
4. Наумова, Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н. Ф. Наумова. – М. : Наука, 1988. – 197 с.

Двораковская Е.А.

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

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме оптической дисграфии у младших школьников, которая негативно влияет на их социальную адаптацию, самооценку и познавательные функции. Предложен комплекс упражнений, направленных на коррекцию оптической дисграфии на подготовительном этапе работы.

Проблема оптической дисграфии у школьников младших классов с каждым годом становится все актуальнее, так как затрудняет социальную адаптацию ребенка. Наличие дисграфии, в том числе и оптической, отрицательно влияет на самооценку школьника, снижает его познавательную функцию, искажает мотивацию обучения. Оптическая дисграфия не ограничивается заменами оптически или кинетически сходных букв. Это сложный комплекс нарушений, проявляющийся не только в нарушениях письменной речи, но и в нарушениях психических функций: внимания, зрительной памяти, пространственных представлений, зрительного гнозиса. У детей с оптической формой дисграфии долго не закрепляются пространственно-временные ориентировки, с опозданием формируются графомоторные и графические навыки, нарушается ориентировка на листе бумаги, в строчках и клеточках тетради. Они могут пропускать строчки, не дописывать их, соскальзывать, заходить за поля, пропускать целые страницы. При обучении письму в первом классе у таких учащихся долго не формируются связи между оптическим и кинетическим образом буквы. Замены букв, имеющих кинетическое сходство, отличаются особой стойкостью. Эти ошибки вследствие коррекционной работы исчезают, но возобновляются при увеличении нагрузки.

Содержание коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии и дислексии сфокусировано на формировании зрительных представлений, развитии зрительного анализа и синтеза, а также расширении поля зрения. Расширение поля зрения особенно важно для мальчиков в связи с тем, что у них преобладает узкое, пространственное зрение, иначе говоря «зрение вдаль», в то время как девочки довольно эффективно используют периферическое зрение [3].

Содержание коррекционной работы по развитию зрительного анализа и синтеза у учащихся с нарушениями письменной речи на коррекционных занятиях в I классе предусматривает реализацию следующих аспектов: развитие зрительного восприятия, узнавание цвета, формы и величины (зрительного гнозиса), расширение объема и уточнение зрительной памяти, формирование пространственных представлений, развитие зрительного анализа и синтеза [2]. Данные аспекты реализуются в ходе коррекционной работы, которая включает в себя три этапа (подготовительный, основной, заключительный).

На подготовительном этапе коррекционная работа проводится по следующим направлениям [1]:

1. Развитие зрительного восприятия и узнавания предметов.
 - Развитие зрительного гнозиса:
 - А) развитие восприятия цвета;
 - Б) развитие восприятия формы;

В) развитие восприятия размера и величины.

– Развитие буквенного гнозиса:

А) развитие восприятия цвета букв;

Б) развитие восприятия формы, размера и величины предметов и букв;

В) дифференциация расположения элементов букв.

2. Развитие зрительного анализа и синтеза.

3. Уточнение и расширение объема зрительной памяти (зрительного мнестиса):

А) развитие запоминания формы предметов;

Б) развитие запоминания цвета;

В) развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов.

4. Формирование пространственного восприятия и представлений:

А) ориентировка в схеме собственного тела;

Б) дифференциация правых и левых частей предмета;

В) ориентировка в окружающем пространстве.

5. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.

6. Развитие зрительно-моторных координаций.

Для реализации данных направлений предлагаем примерный перечень упражнений для коррекции оптической дисграфии на подготовительном этапе:

1. Развитие зрительного восприятия и узнавания предметов.

– Развитие зрительного гнозиса:

«Спрятанные предметы»

Цель: развитие восприятия формы.

Класс: 1.

Оборудование: изображение с наложенными друг на друга предметами.

Инструкция: назови предметы на картинке.

Ход проведения: перед учащимся кладется картинка с наложенными друг на друга предметами, произносится инструкция. При выполнении отслеживается количество и правильность названных предметов.

«Лужайки»

Цель: развитие восприятия цвета.

Класс: 1.

Оборудование: фон лужайки (красный, зеленый, желтый, синий), картинки соответствующие фону.

Инструкция: положи картинку на свою лужайку.

Ход проведения: Подобрать картинки к определенному цветовому фону. Детям предлагаются фоны («лужайки») разного цвета: красного, зеленого, желтого, синего, а также картинки с изображением предметов разного цвета: арбуза, огурца, листа; дыня, репы, дыни; мака, помидора, клубники; сливы, василька, синей ленты.

– Развитие буквенного гнозиса:

«Найди букву»

Цель: развитие умения узнавать и различать буквы.

Класс: 1.

Оборудование: карточки с буквами.

Инструкция: найди такую же букву.

Ход проведения: педагог показывает учащемуся карточку с буквой (например, «А»). Он должен найти такую же букву среди других карточек. Усложнение: буквы могут быть написаны разными шрифтами или в разном регистре (прописные и строчные).

«Буквы-близнецы»

Цель: развитие умения различать схожие по начертанию буквы.

Класс: 1.

Оборудование: карточки с буквами, которые похожи по написанию (например, «Ш» и «Щ», «Р» и «Ь»).

Инструкция: найди похожую букву.

Ход проведения: педагог показывает ребенку карточку с буквой. Ребенок должен найти среди других карточек букву, которая похожа, но отличается (например, «Ш» и «Щ»).

2. Развитие зрительного анализа и синтеза.

«Собери картинку»

Цель: развитие умения анализировать и синтезировать зрительную информацию.

Класс: 1.

Оборудование: разрезные картинки (пазлы) из 4-6 частей.

Инструкция: собери картинку.

Ход проведения: педагог дает ребенку разрезную картинку. Ребенок должен собрать картинку, анализируя форму и содержание частей.

«Найди отличия»

Цель: развитие зрительного анализа.

Класс: 1.

Оборудование: две картинки с небольшими отличиями.

Инструкция: найди отличия

Ход проведения: педагог показывает ребенку две похожие картинки. Ребенок должен найти и назвать отличия между ними.

3. Уточнение и расширение объема зрительной памяти (зрительного мнестиса):

«Запомни и нарисуй»

Цель: развитие зрительной памяти.

Класс: 1.

Оборудование: картинка с простым изображением (например, дом, дерево, солнце).

Инструкция: внимательно посмотри на рисунок.

Ход проведения: педагог показывает ребенку картинку на 10-15 секунд. Затем картинка убирается, и ребенок должен нарисовать то, что запомнил.

«Что пропало?»

Цель: развитие зрительной памяти.

Класс: 1.

Оборудование: несколько предметов (например, игрушки, карточки).

Инструкция: посмотри и запомни.

Ход проведения: педагог выкладывает перед ребенком несколько предметов. Ребенок запоминает их. Педагог убирает один предмет, а ребенок должен определить, что пропало.

4. Формирование пространственного восприятия и представлений:

«Где находится»

Цель: формирование пространственной ориентировки

Класс: 1

Оборудование: предметы

Инструкция: где находится (тетрадь, книга, ручка)?

Ход проведения: учащемуся предлагается взять правой рукой тетрадь и положить ее около правой руки, взять левой рукой книгу и положить ее около левой руки. Взять ручку и положить слева от книги, взять карандаш и положить справа от тетради. Далее задается вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?». «Где находится карандаш, справа или слева от ручки?» и т.д.

5. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения:

«Расскажи, где что»

Цель: развитие умения описывать расположение предметов с использованием пространственных предлогов.

Класс: 1.

Оборудование: игрушки или картинки.

Инструкция: скажи, где находится.

Ход проведения: педагог расставляет игрушки в разных местах. Ребенок должен описать их расположение, используя слова: «на», «под», «за», «перед», «между».

6. Развитие зрительно-моторных координаций.

«Точка за точкой»

Цель: развитие зрительно-моторной координации.

Класс: 1.

Оборудование: лист бумаги, карандаш, карточки с изображением пунктирных линий (прямые, зигзаги, волны, круги).

Инструкция: соедини точки по линиям, чтобы получился рисунок.

Ход проведения: учитель раздает карточки с пунктирными линиями. Учащийся соединяет точки, следуя инструкции. После выполнения задания учащийся сравнивает свой рисунок с образцом.

«Лабиринт»

Цель: развитие зрительно-моторной координации.

Класс: 1.

Оборудование: листы с лабиринтами разной сложности, карандаш.

Инструкция: проведи линию от начала до конца, не задевая стенки.

Ход проведения: учитель раздает листы с лабиринтами. Учащийся проводит карандашом по лабиринту, стараясь не выходить за границы.

Таким образом, коррекционная работа при оптической дисграфии направлена на: развитие зрительного восприятия и узнавания предметов; развитие зрительного анализа и синтеза; уточнение и расширение объема зрительной памяти (зрительного мнестиса); формирование пространственного восприятия и представлений; формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения; развитие зрительно-моторных координаций.

Abstract. Thus, correctional work for optical dysgraphia is aimed at: developing visual perception and recognition of objects; development of visual analysis and synthesis; clarification and expansion of the volume of visual memory (visual mnesis); formation of spatial perception and ideas; formation of speech means reflecting visual-spatial relationships; development of hand-eye coordination.

Список литературы

1. Ефименкова, Л. К. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л. К. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.
2. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 1998. – 165 с.
3. Токарь, И. Е. Как предупредить школьные проблемы одаренных детей / И. Е. Токарь // Одаренный ребенок. – 2015. – № 2. – С. 33–39.

УДК 373-056.37

Дудко У.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урусова О.И.

МЕТОД ГЛОБАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ПОЛНЫМ ИЛИ ЧАСТИЧНЫМ ОТСУТСТВИЕМ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается метод глобального чтения как средство, позволяющее повысить познавательную активность, обогатить представления об окружающей действительности, формировать коммуникативную сторону речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. Данный метод, применяемый в коррекционно-педагогическом процессе, способствует более успешной социализации ребенка с тяжелыми нарушениями речи в общество.

Передача и преобразование информации между людьми осуществляется в процессе коммуникации. Она предполагает использование речи как средства общения. По мнению исследователей, среди детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) примерно половина с нарушениями речи и общения. Но это не означает, что они не могут быть включены во взаимодействие с другими людьми. Средства общения с ребенком разнообразны. Могут быть использованы предметы ближайшего окружения, их изображения, жесты, пиктограммы, условные знаки. Эти средства позволяют организовать коммуникацию, обеспечить включение ребенка в общение и социальное взаимодействие посредством дидактических средств. Это помогает ребенку познакомиться с различными предметами, познать окружающий мир и ощутить радость бытия, организовать ежедневную деятельность [1, с. 23]. В процессе общения у детей развивается умение формулировать вопросы и отвечать на них, сообщать о своих желаниях, выполнять поручения, обращаться с просьбой к сверстнику, к педагогу, эффективно формировать коммуникативную компетенцию.

Цель воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ТНР: гармоничное развитие ребенка (триада физического, духовного, интеллектуального), снижение зависимости от посторонней помощи, формирование жизнеспособной личности. А именно, ранняя социализация – своевременная адаптация ребенка к социальной среде, стимулирование его активности и самовыражения, формирование чувства собственного достоинства путем снижения зависимости от помощи окружающих людей. Важно, чтобы на первом плане был сам человек, его достижения, а не нарушения развития [4, с. 99].

Проблема социальной адаптации детей с ТНР может быть решена лишь при условии формирования у детей навыков социального взаимодействия, прежде всего, общения. Общение –

это взаимодействие двух и более людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией с целью согласования и объединения усилий и налаживания отношений [4, с. 11]. Формирование у детей навыков социального взаимодействия, прежде всего, общения непосредственно связано с уровнем развития речи, а именно, ее коммуникативной функции. Речь как главное средство общения у детей с ТНР характеризуется общим недоразвитием всех ее компонентов. Именно поэтому речевая деятельность детей требует от педагога ее специальной организации в повседневном коррекционно-педагогическом процессе.

У детей дошкольного возраста с ТНР с полным или частичным отсутствием общеупотребительной речи есть значительные проблемы, связанные с установлением взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками. Воспитанники не используют вербальную коммуникацию, используя при этом указательный жест, либо руку педагога как инструмента деятельности по достижению и удовлетворению своих потребностей. Понимание речи окружающих затруднено, сенсорная-перцептивная деятельность нарушена. Удержание и концентрация внимания на задании у детей неустойчивы, обусловлены низкой познавательной активностью, эмоционально-волевой незрелостью, несформированностью коммуникативных навыков, недостаточностью знаний об окружающем мире. Характерен низкий уровень развития двигательной сферы. Это выражается в неумении выполнять действия по инструкции педагога, недостаточной координации движений.

Прогрессивный бельгийский педагог, видный представитель движения за «новое воспитание», врач и психолог О.Декроли выдвинул на основе структурной психологии принцип глобализации, т. е. метод целых слов, при обучении слышащих детей чтению и письму [3, с. 45]. А.Эрлен – инспектор бельгийских школ для аномальных детей работал отчасти при содействии О.Декроли над применением принципа глобализации к обучению глухих и разработал метод целых слов применительно к обучению речи, основанному на письме [3, 76]. Это так называемый бельгийский метод. Все было рассчитано на память, ассоциации зрительного образа – предмета с письменным словом.

Г. Доман – американский врач-физиотерапевт, автор восстанавливающих методик для детей с поражениями нервной системы и обучающих методик для всех детей разработал метод глобального чтения [2, с. 54]. Г. Доман при помощи внешних раздражителей пытался стимулировать «резервные» клетки головного мозга, не пораженные «болезнью», и пришел к интереснейшим выводам: что при активной стимуляции одного из органов чувств, есть вероятность добиться резкого увеличения активности мозга в целом [2, с. 88]. Будучи ученым-нейрофизиологом, Г. Доман открыл и доказал важнейший закон: мозг растет и развивается лишь в том случае, если он работает [2, с. 98]. Попытка обучения глобальному чтению детей с алалией еще в 1960-х годах показала, что часть детей не только успешно обучилась чтению, но и в процессе обучения с использованием письменного метода начинала говорить.

В традиционной педагогике обучение чтению основано на вербально-фонематическом методе от буквы к слогу, от слога к слову [3, с. 35]. Обучение чтению глобальным способом происходит «с другого конца», в более естественной форме, по таким же законам, как обучение устной речи. Сильной стороной детей с особенностями развития является зрительная память. Она компенсирует им отсутствие или притупленность других органов восприятия. У «особых» детей есть потрясающая способность воспринимать информацию целиком (глобально) – это означает, что мозг ребенка воспринимает все окружающие явления, как на фотоснимке.

Несмотря на неустойчивость внимания, дети с ТНР с легкостью воспринимают и запоминают тысячи зрительных и слуховых объектов. Метод глобального чтения способствует

возникновению импрессивной и экспрессивной речи ребенка, обучает чтению, что позволяет ребенку ориентироваться в окружающем социуме, активно развивает коммуникативную сферу, готовит к школе, используя компенсаторные процессы.

Метод глобального чтения имеет технологические идеи:

- использование письменного образа слова как части исходной прямой ассоциации предмет-слово;
- первоначальность глобального восприятия слова с последующим его аналитическим разложением на буквы [5, с. 28].

Метод глобального чтения имеет дидактический статус. Его идеологи сосредотачивались на крайне важной, но частной задаче – на оптимизации способов первоначального обучения речи. Суть метода состоит в том, что ребенок на протяжении длительного времени регулярно воспринимает зрительно и на слух написанные целиком слова, словосочетания, короткие предложения [5, с. 30]. В результате обработанной мозгом информации ребенком самостоятельно выводится технология чтения любых слов и текстов. Очевидно, что для овладения ребенком с ТНР такой достаточно универсальной системой общения как речь, требуется создать необходимые предпосылки.

Коррекционно-педагогический процесс, направленный на развитие коммуникативных навыков у детей с трудностями в обучении с использованием метода глобального чтения, проводится в двух направлениях одновременно:

1) ознакомление с окружающим миром с целью накопления пассивного и активного словаря детей;

2) обучение глобальному чтению, с целью выведения детей на активную речь.

Последовательность деятельности:

1) слово;

2) фраза:

– словосочетание;

– простое предложение [5, с. 32].

Действуем путем:

1) показа карточек с изображением предметов с подписями: не менее 5-6 изображений за 1 показ;

2) не менее 5 показов в день (подгрупповое занятие с воспитателем дошкольного образования, подгрупповое занятие с учителем-дефектологом, индивидуальное занятие, занятие с воспитателем по заданию дефектолога во 2 половину дня, закрепление с родителями, самостоятельная работа с лексическим альбомом: просматривание, прочитывание, просмотр электронной книги по лексической теме) [5, с. 56].

Работа с любым ребенком начинается с установления контакта. В случае с детьми с ТНР можно применять различные игры с игрушкой, заинтересовавшей ребенка типа «Делай как я» (покачай куклу, покатай мячик, поставь машинку в гараж) [4, с. 240].

Далее – привлечение к занятиям. Работа ведется по нескольким направлениям:

- развитие понимания речи, простейших инструкций (дай ручку, покажи носик);
- побуждение речи через ситуации, которые эмоционально заинтересовывают ребенка (здесь применяются различные виды прятков: ищем игрушку, часть тела, самого ребенка);
- стимуляция развития зрительного и слухового внимания, памяти, произвольной регуляции деятельности;

- развитие мелкой моторики;
- развитие сенсорной базы (цвет, форма, размер) [5, с. 45].

Мелкая моторика – точные движения пальцев рук – особенно тесно связана с процессом формирования речи. Для развития мелкой моторики и зрительного восприятия, формирования пространственных представлений, различению предметов по форме и цвету необходимы: кубики, конструкторы, мозаики, сборные игрушки (типа «киндер-сюрпризов», «поли-пакетов»), пирамидки, матрешки.

Когда уровень мотивации к речевому общению становится достаточным, начинаем коррекционно-педагогическую деятельность по ознакомлению детей с окружающим миром и обучению глобальному чтению. Для формирования знаний об окружающем мире и обучению чтению предлагаем давать ребенку в карточки с изображениями и надписями, которые вводятся в коррекционно-развивающий процесс как «Лексический альбом» по разным тематикам, который усложняется каждый год в соответствии с требованиями образовательной программы обучения и воспитания детей рассматриваемой нозологической группы. Единственное требование к ребенку – умение играть в картинно-предметное лото. В процессе обучения дети не просто учатся читать, они пытаются произносить те слова, которые им предлагаются для чтения. Не страшно, если слова при этом выговариваются недостаточно четко. Важно, что они становятся базой для развития речи [5, с. 40].

Направленность на речевое общение с окружающими у дошкольников с ТНР снижена. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, а указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему [4, с. 240]. Им плохо удается взаимодействие с взрослыми и другими детьми. Они недостаточно понимают то, что им говорят окружающие, и соответственно ведут себя не так, как следовало бы.

Обучение чтению не является процессом, заканчивающим развитие детей с ТНР в обучении с полным или частичным отсутствием общеупотребительной речи. Наоборот, их развитие выходит на совершенно новый уровень. Овладение письменной речью – это отправная точка их дальнейшего развития. Когда навык чтения и понятийный аппарат ребенка сформированы, можно переходить к формированию развернутой связной речи и, главное, – коммуникативной ее функции. Содержательная организация коррекционно-педагогического процесса с использованием метода глобального чтения позволяет эффективно формировать коммуникативные умения и навыки у детей с ТНР с полным или частичным отсутствием общеупотребительной речи. Результат может быть достигнут при условии систематических еженедельных индивидуальных занятий ребенка с учителем-дефектологом и ежедневном закреплении пройденного материала с воспитателем дошкольного образования и родителями на протяжении нескольких лет. Метод глобального чтения могут использовать все заинтересованные специалисты, имеющие опыт работы с детьми с ТНР. Основными плюсами этой системы являются физиологичность и возможность начинать обучение в возрасте ребенка уже около года. Г. Доман предлагает показывать карточки даже новорожденным. Конечно, это делается не для того, чтобы научить ребенка читать к годовалому возрасту, а чтобы развивать его мозг [2, с. 15]. Начинать обучение чтению имеет смысл, как только начинается первое говорение. Самый оптимальный возраст для начала обучения – 8-12 месяцев. На этом этапе образность информации и понятийность минимальных единиц чтения соответствует возможностям возраста. Процесс обучения ведет за собой и развитие речи, одновременно формируется орфографическая

грамотность на уровне «врожденной», формируется фонематическое чутье. Быстрыми темпами обогащается лексический состав речи ребенка. Развиваются связи зрительного и слухового восприятий, мышление, память, что в целом оптимизирует любую умственную деятельность. Минуя этапы слогового заторможенного чтения, формируется сразу беглый навык с пониманием смысла прочитанного; и самое главное, как показывает практика, с приходом в школу ребенок с ТНР уже давно с удовольствием и много читает [5, с. 24].

Кроме этого, метод глобального чтения заключается в том, что он требует регулярных усилий со стороны родителей ребенка (взрослых, которые его окружают), так как метод предполагает не просто ежедневное количество минут занятий, он должен естественно вписываться в привычный уклад жизни ребенка. Это, в свою очередь, требует от родителей определенной педагогической компетентности. Обеспечить такое обучение в условиях учебного заведения весьма проблематично, так как «урок» длится не более 2–3 минут, и у педагога нет возможности на протяжении суток находиться рядом с ребенком. Тем не менее, учитель-дефектолог, воспитатель детского сада значительно повысят уровень своего профессионализма, если тщательно изучат возможности глобального метода и смогут использовать базовые аспекты этой системы в своей работе [5, с. 25].

Abstract. This article examines the method of global reading as a means of increasing cognitive activity, enriching ideas about the surrounding reality, and forming the communicative side of speech in children with severe speech impairments. This method, used in the correctional pedagogical process, contributes to more successful socialization of a child with severe speech impairments into society.

Список литературы

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка : книга для воспитателей детского сада / Л. А. Венгер, Е. Г. Пилюгина. – М. : Просвещение, 1998. – 144 с.
2. Доман, Г. Дошкольное обучение ребенка / Г. Доман, Д. Доман. – М. : Аквариум, 1995 – 400 с.
3. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. – М. : Просвещение, 2003. – 145 с.
4. Лисина, М. И. Потребность в общении. Проблема онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Академия, 1986. – 248 с.
5. Самбурская, А. А. Глобальное чтение. Система обучения чтению для детей от восьми месяцев и старше / А. А. Самбурская. – М. : Издательские решения, 2016. – 79 с.

Езепчик А.И.*ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Липская Б.И., магистр

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ И НЕСПЕЦИФИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье перечислены специфические и неспецифические методы коррекционного воздействия. Описаны особенности использования методов в коррекционно-педагогической работе по развитию эмоционально-волевой сферы учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) представляют собой группу детей, у которой интеллект остается в норме, слух сохранен, однако наблюдаются значительные нарушения речи. Эти нарушения сильно влияют на развитие психики ребенка, включая его эмоционально-волевую сферу. Эмоционально-волевая сфера включает в себя характеристики, связанные с эмоциями и чувствами, их качеством и изменчивостью, а также способность к самоконтролю [1].

Коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоционально-волевой сферы младших школьников с тяжелыми нарушениями речи является важной составляющей специальной педагогики. Цель данной работы заключается в том, чтобы содействовать лицам с речевыми нарушениями в развитии эмоциональной устойчивости, волевых качеств и коммуникативных навыков, которые необходимы для успешного обучения и социальной адаптации. Для коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников с тяжелыми нарушениями имеется система специфических и неспецифических методов. Используя специфические методы, педагог осуществляет коррекционное воздействие на недостатки в поведении ребенка непосредственно в самой его деятельности. Неспецифические методы направляют коррекционное воздействие косвенно на личность ребенка в целом, на содержание и смысл его деятельности, на характер отношений со взрослыми и сверстниками [3].

К *специфическим методам* можно отнести упражнения и наказания. Упражнения представляют собой специальные воспитательные ситуации, в которых ребенок практикует правильное и социально приемлемое поведение. В процессе выполнения упражнения ребенок осваивает суть такого поведения, закрепляет его и делает привычным. Наказание же является методом предупреждения и коррекции неконструктивного поведения [3].

Неспецифические методы коррекции поведения можно разделить на две группы [3]: методы изменения деятельности ребенка; методы изменения отношения к ребенку.

1. Методы изменения деятельности ребенка [3]:

- введение новых видов деятельности;
- изменение содержания деятельности;
- изменение смысла деятельности; введение новых, дополнительных видов деятельности.

К таким методам относятся изотерапия, сказкотерапия, песочная и музыкальная терапии [3].

1) *Изотерапия* – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием. Изобразительное творчество позволяет детям ощутить и понять самих себя, выразить свободно свои мысли и чувства, быть самими собой, свободно выражать мечты и надежды. Изотерапия использует процесс создания изображений в качестве инструмента реализации целей. Это не

создание произведения искусства, не часть занятий по изобразительному искусству. Психокоррекционные занятия, основанные на изотерапии, представляют собой средство для исследования эмоций, мыслей и событий, а также для развития межличностных навыков и отношений, повышения самооценки и уверенности в себе. Основные этапы изотерапии [4]:

Первый этап: свободная активность перед началом творческого процесса – непосредственное переживание.

Второй этап: процесс творческой работы – создание феномена, визуальное представление.

Третий этап: феноменологическое интуитивное познание.

Четвертый этап: вербализация чувств и мыслей, возникших в результате анализа творческой работы.

2) *Сказкотерапия* – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром [4]. Успех терапевтического воздействия сказок во многом зависит от эффективной организации процесса рассказывания. К основным правилам их изложения можно отнести [2]:

- создание для ребенка «зоны безопасности». В сюжете сказки могут сочетаться реальные и вымышленные события, персонажами могут быть лица, взятые из жизни, и герои любимых книг, мультфильмов, придуманные животные, говорящие предметы. Находясь в «зоне безопасности», ребенок просто слушает сказку, узнает что-то новое, что-то сопоставляет, сравнивает и может поразмышлять над услышанным в психологически комфортной обстановке.

- Сказку следует рассказывать непреднамеренно, будто бы случайно. Во время психологической консультации, когда вы немного отклоняетесь от основной темы, защиты ребенка естественным образом ослабевают, и вы начинаете разговор. В такие моменты ребенок полностью открыт – как сознательно, так и бессознательно – для того, что вы хотите ему донести.

- Сказку можно начинать словами: «У одной моей знакомой девочки на подоконнике стоял точно такой же цветок...», «У меня есть знакомый сказочник, который придумал продолжение сказки». Затем рассказывается история или содержание передачи, которую вы якобы смотрели утром. Если сказка рассказана доверительно, непринужденно, ребенок будет слушать внимательно, то есть как раз так, как нам хотелось бы.

- Не рекомендуется обсуждать терапевтическую сказку сразу после ее окончания. Ребенку необходимо время для погружения в метафорический мир и отождествления себя с персонажами и событиями придуманного мира.

- Не следует перегружать ребенка терапевтическими сказками и историями, чтобы он не утратил к ним чувствительность.

3) *Песочная терапия*, как часть арт-терапии, представляет собой невербальную методику психокоррекции, в которой акцентируется внимание на творческом самовыражении ребенка. Один из ключевых механизмов положительного влияния песочной терапии заключается в том, что ребенок получает возможность создать свой собственный маленький мир, который символизирует его способность и право формировать свою жизнь и окружение своими руками [2].

4) *Музыкальная терапия* представляет собой целенаправленное применение музыки в лечении, реабилитации, образовании и воспитании как детей, так и взрослых, страдающих от соматических и психических заболеваний. Сердечно-сосудистая система заметно реагирует на музыку, которая приносит удовольствие и создает позитивное настроение. В таких случаях пульс замедляется, сердечные сокращения усиливаются, артериальное давление снижается, а кровеносные сосуды расширяются. В то же время, если музыка имеет раздражающий характер,

сердцебиение учащается и становится менее выраженным [2]. Музыкальная терапия способствует как успокоению, так и активизации ребенка, помогает настроить его и пробудить интерес. Она способствует установлению контакта между взрослым и ребенком, развивает его коммуникативные и творческие способности, повышает самооценку и развивает эмпатию. Данный метод увлекает и оказывает значительное успокаивающее воздействие на многих гиперактивных детей, а также способствует улучшению речевых навыков. Кроме того, музыкальная терапия помогает замкнутым и скованным детям развивать навыки взаимодействия с окружающими. Например, в начале коррекционного занятия включить спокойную музыку. Данный прием поможет учащимся успокоиться, настроиться на работу, и сконцентрироваться [5].

2. Методы изменения отношения к ребенку.

1) *Игровая терапия* – метод коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей, в основу которого положен свойственный ребенку способ взаимодействия с окружающим миром – игра. Основная цель игровой терапии заключается в том, чтобы помочь ребенку выразить свои эмоции наиболее удобным для него способом – через игру. Это также способствует проявлению творческой активности в решении сложных жизненных ситуаций, которые «разыгрываются» или моделируются в процессе игры. Спонтанное самовыражение в игре позволяет ребенку избавиться от болезненных внутренних переживаний, связанных с негативным эмоциональным опытом. Активизация волевых механизмов и творческого поиска новых, более адекватных способов реагирования на проблемные ситуации способствует положительным изменениям в поведении [2].

Для развития коммуникативных навыков у учащихся с тяжелыми нарушениями речи важно организовывать игры, которые способствуют повышению мотивации к общению. Эти игры должны помочь формировать умения использовать как вербальные, так и невербальные средства общения в взаимодействии со сверстниками, а также развивать навыки самонаблюдения и самоосознания [6].

Например, можно предложить игру «Магазин». Педагог – продавец, учащиеся – покупатели. Покупателям нужно купить продукты, но они не знают расположение отделов магазина. Помочь им может продавец. Для этого покупатели должны вежливо обратиться к сотруднику магазина и задать интересующий их вопрос. Если данное условие соблюдено, продавец направляет покупателей в нужный отдел. Но если покупатели капризничают, ссорятся друг с другом, толкаются, продавец не реагирует на их вопросы и просьбы.

2) *Личный пример взрослого и сверстника.* Поведение взрослого, его слова, чувства, поступки ребенок воспринимает как эталон, образец подражания. Важно, чтобы взрослые показывали положительный пример не только в общении с детьми, но и друг с другом с другом.

3) *Педагогическая поддержка* – это определенная реакция взрослого, воспринимаемая ребенком как награда за одобряемое, произвольное поведение, за попытку преодолеть неконструктивное поведение. Применяя данный метод, педагоги временно отказываются от негативной и критической оценки личности ребенка, его поведения и неудач. Они поддерживают стремление ребенка следовать правилам поведения, сопереживают его неудачам и в ясной, доступной форме выражают готовность прийти на помощь и сотрудничать с ним, что будет понятно не только этому ребенку, но и другим детям.

Наряду с методами немаловажная роль в коррекционной работе отводится приемам. Они представляют собой способы достижения поставленных целей. На основе методов коррекции поведения детей можно выделить следующие приемы [3]:

1) *Игнорирование поведения ребенка*. Данный прием поможет предотвратить нежелательное поведение ребенка, например, капризы.

2) *«Разрешение» на поведение*. Этот прием противоположен предыдущему. В некоторых ситуациях взрослый может вести себя парадоксально: вместо того чтобы игнорировать или останавливать неконструктивное поведение ребенка, он, наоборот, поощряет, разрешает и поддерживает его. Когда неконструктивное поведение становится разрешенным, оно теряет свою привлекательность и ценность, и ребенок отказывается от него.

3) *Изменение (повышение) статуса ребенка в коллективе*. В качестве примера данного приема можно привести следующую ситуацию: несмотря на постоянное неконструктивное поведение, на ребенка возлагается действительно ответственное поручение.

Таким образом, на основе результата анализа социально-педагогических и психолого-педагогических источников можно заключить, что для развития эмоционально-волевой сферы учащихся с тяжелыми нарушениями можно использовать специфические и неспецифические методы коррекции. Они помогают успокоить детей и установить с ними контакт, выразить свои чувства, развивают у детей творческие способности, сформировать коммуникативные навыки.

Abstract. Correction of the emotional and volitional sphere of students with severe speech disorders occupies an important place in the system of correctional and pedagogical work. This article presents methods that will help teachers in correctional and pedagogical work on the development of the emotional and volitional sphere of students. The description of these methods is given, the influence of their use in correctional and pedagogical work is noted, and recommendations for their use are given.

Список литературы

1. Езепчик, А. И. Особенности эмоционально-волевой сферы у учащихся с тяжелыми нарушениями речи / А. И. Езепчик // Эврика-2024 : сб. науч. ст. XXI Междунар. науч. конф. студентов, магистрантов, аспирантов / Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» ; редкол.: Ю. Ю. Гнездовский (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2024. – С. 190–192.

2. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.

3. Преодоление проявлений негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с нарушениями речи в процессе игровой деятельности. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/10984/2/bayluk.pdf?ysclid=ldwyl6ox3874558043> (дата обращения: 19.01.2025).

4. Ткач, Р. М. Сказкотерапия детских проблем / Р. М. Ткач. – М. : Сфера, 2008. – 118 с.

5. Упражнения по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей младшего школьного и подросткового возраста. – URL: <https://vitoblspc.by/wp-content/uploads/2023/04/7.%D0%AD%D0%BC%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D1%8F%D1%81%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B0.pdf> (дата обращения: 19.01.2025).

6. Филякина, Е. А. Педагогические условия формирования коммуникативной деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи в начальном образовании / Е. А. Филякина // Наука и образование сегодня. – 2021. – № 1. – С. 67–68.

Жовнерик А.Н.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

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

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию нарушений речи системного характера и роли дидактических игр в формировании навыков словоизменения у детей с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте. В работе рассматриваются причины и виды речевых нарушений, а также их влияние на когнитивное и социальное развитие детей. Особое внимание уделяется дидактическим играм как эффективному инструменту, способствующему активизации речевого развития и повышению мотивации к обучению.

Формирование речевых навыков у детей с общим недоразвитием речи представляет собой одну из наиболее актуальных задач в области логопедии и коррекционной педагогики. Речевые нарушения могут значительно затруднять процесс коммуникации, что, в свою очередь, негативно сказывается на социальном, эмоциональном и когнитивном развитии детей. В связи с этим особое внимание следует уделять методам и приемам, которые позволят эффективно развивать речевые навыки у данной категории детей [1, с. 50].

Актуальность темы обусловлена ростом числа детей с нарушениями речи, а также необходимостью поиска инновационных и доступных подходов к их коррекции. В последние годы дидактические игры становятся все более популярными как средство обучения и развития детей, так как они создают мотивирующую и эмоционально насыщенную атмосферу, способствующую активному обучению. Игровая форма обучения позволяет не только улучшить усвоение речевых навыков, но и способствует развитию социальных навыков и уверенности в себе.

Цель исследования – проанализировать проблему применения дидактических игр для формирования навыков словоизменения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В работе будет рассмотрена специфика применения дидактических игр в коррекционно-педагогической работе, направленных на развитие грамматических навыков, а также приведены примеры игр для формирования навыков словоизменения у детей с общим недоразвитием речи.

Речевые нарушения – это отклонения в развитии речи, которые могут проявляться в различных формах и степенях тяжести. Они затрагивают способности к восприятию, пониманию и производству речи, что может негативно влиять на коммуникацию и общее развитие человека. Речевые нарушения могут возникать по разным причинам, включая генетические факторы, неврологические расстройства, психическое здоровье и окружающую среду. Важно отметить, что речевые нарушения могут оказывать значительное влияние на социальные, эмоциональные и образовательные аспекты жизни детей [2, с. 41].

Дидактическая игра – это специфическое средство коррекционно-педагогической работы, которое позволяет сочетать игровой процесс с образовательными и коррекционно-развивающими задачами. Она направлена на развитие определенных навыков, знаний и умений, а также на формирование у детей интереса к обучению. Дидактические игры могут использоваться как в учреждениях дошкольного образования, так и в домашних условиях. Они обладают значительным потенциалом для активизации познавательной деятельности детей, создания благоприятной эмоциональной атмосферы и формирования социальных навыков [4, с. 17].

Игровая форма обучения делает процесс более увлекательным и интерактивным и предусматривает следующие условия:

- повышение заинтересованности: дети, вовлеченные в выполнение заданий в игровой форме, проявляют больший интерес к изучаемому материалу; дидактические игры позволяют им видеть результаты своих усилий и успехи, что способствует формированию положительного отношения к усвоению представлений;
- стимулирование активного участия: дидактические игры требуют активного участия детей, что помогает им стать более вовлеченными в процесс; это способствует не только лучшему усвоению материала, но и развитию самостоятельности и инициативы;
- создание контекста для образовательного процесса: игры могут быть связаны с интересами и увлечениями детей, что помогает сделать образовательный процесс более актуальным и значимым для них [5, с. 57].

Дидактические игры могут стать эффективным инструментом для формирования навыков словоизменения у детей с общим недоразвитием речи. Они могут быть разделены на несколько категорий, в зависимости от их содержания и целей. Рассмотрим подробнее игры на развитие грамматических навыков и игры на закрепление и применение навыков словоизменения в речи [5, с. 23].

Игры, направленные на развитие грамматических навыков, помогают детям осваивать различные формы слов и правила их словоизменения. Эти игры включают [1, с. 32]:

- игра «Опиши»: детям предлагается подобрать картинку к прилагательному и назвать его во множественном числе, согласовав его с существительным. Например, к слову «разноцветный» ребенок подбирает картинку с изображением шара и изменяет слова в соответствии с заданным количеством («три разноцветных шара»). Эта игра развивает навыки согласования прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа;
- игра «Грамматическая шкатулка»: дети поочередно вытаскивают карточку с изображением предметов или действий и должны назвать предмет или действие в разных формах с учетом изображенной ситуации (например, «стол». «около стола», «на столе»); применение данной игры помогает детям осваивать различные грамматические формы и учит их правильно изменять слова;
- игра «Кто чем управляет?»: дети отвечают на вопрос «Чем управляет ... (водитель, машинист и т.д.)?» на основе подбора карточки с изображением различных видов транспорта и людей с различными профессиями; использование игры позволяет отрабатывать составление беспредложных конструкций единственного числа, закреплять навык образования формы творительного падежа имени существительного.

Дидактические игры, направленные на развитие грамматических навыков и применение навыков словоизменения в активной речи, являются эффективным инструментом в работе с детьми с общим недоразвитием речи. Они способствуют не только формированию необходимых речевых умений, но и развитию креативности, уверенности в себе и социальной активности. Использование игровых методик в образовательном процессе позволяет создать увлекательную и мотивирующую атмосферу, что, в свою очередь, способствует более успешному усвоению речевых навыков [2, с. 67].

Примеры дидактических игр, таких как «Словесные ассоциации», «Исправь слово» и «Сказочный герой», показывают, как можно эффективно развивать навыки словоизменения у

детей с общим недоразвитием речи. Эти игры не только способствуют усвоению грамматических правил, но и развивают креативность, сотрудничество и уверенность в себе. Использование разнообразных методов и приемов в дидактических играх делает обучение более увлекательным и результативным, что особенно важно для детей с речевыми нарушениями.

Дидактические игры могут значительно обогатить образовательный процесс и способствовать развитию речевых навыков у детей. Для успешной реализации дидактических игр в занятиях с детьми важно учитывать несколько рекомендаций и адаптировать игры для различных уровней речевого развития [4, с. 23]. Организация дидактических игр в образовательном процессе требует внимательного подхода и учета индивидуальных особенностей детей. Следуя рекомендациям по внедрению игр и адаптации их для различных уровней речевого развития, педагоги могут создать более эффективную и увлекательную образовательную среду. Это, в свою очередь, способствует успешному развитию речевых навыков у детей с общим недоразвитием речи и помогает им уверенно взаимодействовать с окружающим миром.

Оценка эффективности использования дидактических игр в формировании навыков словоизменения у детей с общим недоразвитием речи является важным аспектом работы педагогов и логопедов. Систематическая оценка прогресса позволяет определить, насколько успешно дети усваивают материал, и вносить необходимые коррективы в учебный процесс. Оценка эффективности дидактических игр является неотъемлемой частью образовательного процесса и позволяет педагогам и логопедам отслеживать прогресс детей в формировании навыков словоизменения.

Таким образом, дидактические игры представляют собой многообещающий и эффективный инструмент в коррекционной педагогике, позволяющий не только развивать речевые навыки, но и способствовать всестороннему развитию детей с речевыми нарушениями. Перспективы дальнейших исследований в области коррекции речевых нарушений остаются актуальными. Необходимо продолжать изучение эффективности дидактических игр и их влияния на различные аспекты речевого и когнитивного развития детей. Важно также рассмотреть возможности интеграции игровых методик с другими подходами в реабилитации речевых нарушений, такими как арт-терапия, музыкальная терапия и другие инновационные методы.

Abstract. Didactic games are a promising and effective tool in correctional pedagogy, allowing not only to develop speech skills, but also to promote the comprehensive development of children with speech disorders. It is necessary to continue studying the effectiveness of didactic games and their impact on various aspects of children's speech and cognitive development. It is also important to consider the possibilities of integrating gaming techniques with other approaches in the rehabilitation of speech disorders, such as art therapy, music therapy and other innovative methods.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Академия, 2020. – 400 с.
2. Волкова, Л. С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи / Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2024. – 280 с.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. Н. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литер, 2024. – 305 с.
4. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности : сб. / сост. Т. И. Бабаева, З. А. Михайлова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 192 с.
5. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2023. – 160 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В рамках данной статьи описаны особенности формирования моторной сферы у детей с нормотипичным развитием. Автор раскрывает проблемы различных видов моторики у детей с дизартрией в дошкольном возрасте. Представлено развитие мелкой моторики, общей моторики и артикуляционной моторики посредством использования метода биоэнергопластики у детей с дизартрией.

Одной из основных функций психики, которая способствует познавательной активности у детей, является моторика. Этот аспект представляет собой целостный механизм, влияющий на развитие психики ребенка, который объединяет в себе эмоции, мышление и движения в единое целое с осознанным и целенаправленным характером. Для эффективной регуляции учебной и речевой деятельности малыша крайне важно развивать моторику в дошкольном возрасте. Развитие моторики ребенка – это сложный диалектический процесс, где активное созревание моторных зон коры головного мозга непосредственно влияет на общее развитие психики. При автоматизации моторных и исследовательских действий осуществляется структурирование произвольных движений, основанное на восприятии образов и слов. Существующая взаимосвязь между тонкой моторикой и речевым развитием способствует регуляции движений в сложной произвольной деятельности [1; 2].

В современном обществе вопрос изучения моторной сферы у детей дошкольного возраста с диагнозом стертая дизартрия становится все более актуальным для профилактики речевых нарушений и выявления их индивидуально-психологических особенностей. Дизартрия – это расстройство звукопроизношения, связанное с нарушением иннервации мышц речевого аппарата. У детей с этой речевой патологией часто наблюдается задержка в развитии артикуляционной моторики, что отрицательно сказывается как на речевом развитии, так и на общей готовности ребенка к обучению в школе [3].

Моторика представляет собой совокупность двигательных реакций, умений и навыков, характерных для человека. Мелкая моторика включает согласованные действия нервной, мышечной и костной систем, она взаимодействует со зрительной системой для выполнения точных движений пальцами и кистями рук [4]. Исследования показывают, что около трети площади двигательной проекции коры головного мозга отведено под проекцию кисти руки, которая расположена близко к речевой зоне. Это подчеркивает важность связи между моторикой и речью, что позволяет рассматривать кисть как «орган речи», наряду с артикуляционным аппаратом. Специалисты предполагают, что тонкие движения пальцев могут оказывать влияние на формирование речевых функций у детей [5]. Моторное развитие тесно связано с психомоторным.

Понятие «психомоторика» стало актуальным благодаря работам И.М. Сеченова, который первым отметил важность мышечного движения в процессе познания окружающей действительности. Его исследования помогли переосмыслить роль двигательных центров коры как психомоторных, подчеркивая их значимость в отражении психического через мышечные движения и в интеграции всех анализаторных систем [6].

Управление двигательными навыками у детей на начальном этапе осуществляется через прямую коммуникацию, а затем все больше переходит на словесный уровень. Это проявляется как

в указаниях и требованиях со стороны окружающих, так и в намерениях самого ребенка, выраженных через внешнюю или внутреннюю речь.

Онтогенез двигательных навыков, особенно мелкой моторики, проходит через две фазы. Первая фаза связана с развитием центральной нервной системы и продолжается до 2-2,5 лет. Вторая фаза, которая может продолжаться и после полового созревания, охватывает функциональное развитие и координацию навыков. Развитие двигательных навыков в этой фазе не всегда линейное: иногда наблюдаются временные остановки и даже регресс, что создает сложные колебания в пропорциях и равновесии между координационными навыками [6].

Артикуляционная моторика – это сочетание скоординированных движений органов речевого аппарата, необходимых для правильного звукопроизношения. С раннего детства дети начинают осваивать произношение речевых звуков, что является сложным двигательным навыком. В процессе этого дети выполняют разнообразные артикуляционные и мимические движения, используя язык, губы и нижнюю челюсть, что сопровождается бормотанием и лепетом. Эти движения являются первым этапом речевого развития. Для корректного формирования звукопроизношения ребенку необходимо контролировать и повторять сложные артикуляторные движения. Эффективность этого процесса зависит от подвижности органов речевого аппарата и их способности быстро и четко перестраиваться для дифференцированной работы. Это обеспечивает возможность четкого произношения звуков, слов и фраз.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, возникающее вследствие органического поражения центральной нервной системы. При стертой форме дизартрии у детей наблюдаются дефекты во всех аспектах двигательной деятельности, включая общую, мелкую, артикуляционную и мимическую координацию. Эти виды двигательной активности взаимосвязаны, и нарушения в одном аспекте могут повлиять на другие. У детей с минимальными проявлениями дизартрии моторная сфера характеризуется замедленными, неловкими и недифференцированными движениями. У некоторых детей отмечается неловкость, малоподвижность и скованность, а объем движений может быть ограничен с одной стороны тела. У других детей наблюдается гиперактивность, беспокойство и быстрый темп движений, а также наличие лишних движений при выполнении как произвольных, так и непроизвольных актов. При выполнении сложных движений у старших дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами четко заметен недостаточный уровень сформированности общей моторики [3].

Все перечисленные симптомы проявляются в легкой форме. У детей возникают затруднения при одевании и обувании, они отстают от своих сверстников в беге, прыжках и рисовании. Дети с устной дизартрией поздно и с трудом осваивают навыки самообслуживания: им сложно застегнуть пуговицу, развязать шарф и так далее. Движения рук у детей с этой формой дизартрии имеют определенные нарушения. Их моторика рук характеризуется снижением точности, скорости и координации движений.

Наиболее заметна недостаточность ручной моторики у детей с устной дизартрией при выполнении сложных действий, требующих точности и четкости, а также быстрого переключения между различными движениями [3].

Нарушения мелкой моторики особенно очевидны на занятиях по продуктивной деятельности: дети не умеют правильно держать карандаш, у них возникают трудности при вырезании и раскрашивании. Эти нарушения можно выявить при проведении проб-тестов пальцевой гимнастики.

У детей со стертой дизартрией наблюдаются нарушения как статических, так и динамических артикуляторных движений. Эти нарушения моторики артикуляционного аппарата при стертой дизартрии проявляются в следующих аспектах:

- затруднения при переключении между артикуляционными позициями;
- ограничение объема и снижение качества артикуляционных движений;
- уменьшение времени, в течение которого удерживается артикуляционная поза;
- снижение количества правильно выполненных движений.

У детей с данной формой дизартрии можно заметить некоторые патологические особенности артикуляционного аппарата. Одна из таких особенностей – паретичность мышц, отвечающих за артикуляцию. Это проявляется в гипомимии лица и вялости мышц губ, что затрудняет удержание рта закрытым. Язык в случае паретической симптоматики тонкий, располагается на дне ротовой полости, а его кончик малоподвижен. При функциональных нагрузках мышечная слабость становится более выраженной [3; 7]. Спастичность мышц артикуляционного аппарата характеризуется следующими признаками: лицо выглядит амимичным, а мышцы лица при пальпации ощущаются твердыми и напряженными. Губы ребенка находятся в состоянии полуулыбки, при этом верхняя губа прижимается к деснам, и во время речи они не участвуют в артикуляции звуков. Дети с подобной симптоматикой часто не могут выполнять артикуляционные упражнения, такие как «трубочка» – вытягивание губ вперед. Язык при спастической симптоматике обычно имеет измененную форму: он толстый, без четко выраженного кончика и малоподвижный [7].

Гиперкинезы при стертой дизартрии проявляются в виде дрожания и тремора языка и голосовых связок. Тремор языка может быть замечен во время выполнения функциональных проб и нагрузок. Апраксия в контексте стертой дизартрии выражается в неспособности выполнять произвольные движения артикуляционных органов. Можно наблюдать кинетическую апраксию, при которой ребенок не может плавно переключаться между движениями. В других случаях проявляется кинестетическая апраксия, когда движения становятся хаотичными, и ребенок «нащупывает» необходимую артикуляционную позицию [7].

Таким образом, движения мимической и лицевой мускулатуры, а также артикуляционного аппарата у детей с устной дизартрией отличаются быстрой утомляемостью и низким качеством. Эти движения не обладают необходимой точностью и плавностью, многие из них выполняются вяло, с недостаточной силой мышц и не в полном объеме.

Ключевыми симптомами двигательных расстройств при дизартрии являются изменения мышечного тонуса и дискоординация движений. Эти нарушения зависят от особенностей и степени выраженности артикуляционных и общих двигательных расстройств.

В связи с выше сказанным, для развития моторной сферы у детей дошкольного возраста с дизартрией, был разработан метод биоэнергопластики, элементы которого впервые использовали в работе с детьми.

Биоэнергопластика включает в себя три базовых понятия: «био» – человек, как биологический объект; «энергия» – сила, необходимая для выполнения определенных действий; «пластика» – плавные движения рук и тела.

Биоэнергопластика – это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями, движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата, если они раскрепощены и свободны, пластичны и помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме. Это оказывает чрезвычайно благотворное влияние на развитие координации движений

и мелкую моторику, и что не мало важно – на активизацию интеллектуальной деятельности детей [9].

Работающая ладонь многократно усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка. Исследователи обратили внимание на то, что около трети всей площади двигательной проекции занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой моторной зоны. Именно величина проекции кисти и ее близость к моторной речевой зоне навели на мысль о том, что тренировка тонких движений пальцев рук окажет большее влияние на развитие активной речи ребенка, чем тренировка общей моторики. Выполнение артикуляционных упражнений и ритмичных движений кистью и пальцами индуктивно приведет к возбуждению в речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что, в конечном итоге, будет способствовать улучшению артикуляционной моторики, а значит и улучшению звукопроизношения.

Принципом биоэнергопластики является сопряженная синхронная работа пальцев, кистей рук и артикуляционного аппарата при произнесении звуков, слогов, слов и словосочетаний. В логопедической работе движения рук могут имитировать движения органов речевого аппарата, нажимать на кнопки, пуговицы, показывать пальцевые комбинации [8; 9].

Биоэнергопластика, как средство нейростимуляции применяется, как на этапе автоматизации звуков в словах, так и в качестве организационного момента, динамических пауз, при закреплении артикуляционных движений.

Биоэнергопластика является одним из эффективных средств коррекции речи, помогающих в преодолении не только речевых трудностей, но и общего оздоровления детей дошкольного возраста с дизартрией. Данный нетрадиционный метод направлен на укрепление мышц артикуляционного аппарата; развитие силы, подвижности и точности движений органов, участвующих в речевом процессе; развитие координации движений, мелкой моторики пальцев рук; развитие психических процессов, таких как память, произвольное внимание, развитие межполушарной взаимосвязи. Применение биоэнергопластики в коррекционной работе способствует получению эффективных результатов и положительной динамики.

Abstract. Thus, bioenergy plastics is one of the effective means of speech correction, helping to overcome not only speech difficulties, but also the general health of preschool children with dysarthria. This unconventional method is aimed at strengthening the muscles of the articulatory apparatus; developing strength, mobility and precision of movements of the organs involved in the speech process; developing coordination of movements, fine motor skills of the fingers; developing mental processes such as memory, voluntary attention, and developing interhemispheric communication. The use of bioenergy plastics in correctional work contributes to obtaining effective results and positive dynamics.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 254 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ, 2008. – 254 с.
3. Бессонова, Т. П. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения : метод. рекомендации / Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 2016. – 74 с.
4. Дудьев, В. П. Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушением речи / В. П. Дудьев // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 50–54.
5. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с.
6. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / Л. В. Лопатина. – М. : Союз, 2005. – 245 с.

7. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией / Р. И. Мартынова. – М. : Владос, 2007. – 91 с.
8. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2009. – 233 с.
9. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2012. – 240 с.

УДК 376

Жорох Я.О.

ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урусова О.И.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описаны направления и методы психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации и социализации учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Акцент сделан на обеспечении вхождения в школьный социум учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Актуальность исследования обусловлена распространением практики инклюзии в образовании. Включение учащихся с тяжелыми нарушениями речи сопряжено с определенными сложностями, которые опосредованы тяжестью речевых нарушений ребенка. Наличие тяжелых нарушений речи негативно влияет не только на становление личностного и когнитивного развития ребенка, но и затрудняет формирование продуктивных взаимоотношений с окружающими. В настоящее время получило широкое распространение понятие о психолого-педагогическом сопровождении как о технологии оказания специализированной помощи ребенку с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Эта форма образования позволяет успешно включить ребенка с нарушениями в развитие в социум и адаптировать его, научить продуктивно взаимодействовать. Соответственно, инклюзивное образование позволяет включить учащихся с тяжелыми нарушениями речи в группу сверстников с нормальным уровнем развития, что обеспечивает им более полноценные условия для развития.

К категории учащихся с тяжелыми нарушениями речи относят детей, которые имеют сохранный интеллект, сохранный слух, но в силу определенных внешних или внутренних причин имеются выраженные речевые нарушения. К категории тяжелых нарушений речи относится алалия, афазия, а также ринолалия. В некоторых случаях также включены некоторые типы дизартрии [1, с. 43].

В практике сопровождения учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи отдельно выделяется психолого-педагогическое сопровождение, которое в наиболее общем виде определяется как проведение системы мероприятий, с целью оптимизации личностного развития учащихся, оказание психологической и педагогической помощи в решении определенной ситуации или проблемы.

Основная цель психолого-педагогического сопровождения состоит в поддержке успешной социализации и социальной адаптации учащихся при реализации инклюзии в образовании [4, с. 9].

В данном конкретном случае в качестве рассматриваемой категории – учащиеся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи.

Социализация учащихся предполагает усвоение знаний, а также приобретение необходимых социальных умений и навыков, помогающих ребенку на принципах равноправия включиться в общество. В данном случае учащимся с тяжелыми нарушениями речи.

Социальная адаптация учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования предполагает приспособление учащихся с речевыми нарушениями к новым социальным условиям, продуктивное установление контактов в учебной и внеучебной деятельности, активное включение в школьный социум, формирование необходимых социальных навыков для осуществления взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Нарушения адаптации у учащихся с тяжелыми нарушениями речи проявляются следующим образом: отношение к себе неадекватное, противоречивое, с тенденцией к занижению либо преувеличению своих качеств личности; нарушение отношений со сверстниками, отсутствие принятия в референтной группе; сложности в отношениях с родителями и (или) педагогами; отсутствие планов на будущее, пессимистичные установки на жизнь. Успешная адаптация проявляется в следующих чертах: положительное отношение к себе и к другим людям: ребенок имеет адекватную и положительную самооценку, проявляет обоснованную самокритичность, принимает других людей; проявляет гибкость в социальных отношениях, как со сверстниками, та и взрослыми; – ребенок включен в референтную социально позитивную группу; продуктивно выстраивает отношения со взрослыми, в частности, с родителями и педагогами; ребенок строит планы на ближайшее будущее, которые имеют позитивную окраску.

Субъектами психолого-педагогического сопровождения являются учащиеся, педагоги и родители. Причем, не только учащиеся и их родители с нарушениями в развитии, но и учащиеся с нормативным развитием. Реализация сопровождения предполагает комплексную работу, реализующую последовательно основные задачи по адаптации и социализации.

Поскольку учащиеся с тяжелыми нарушениями речи имеют выраженные сложности в коммуникативном поведении и проявлении активности в общении в силу выраженных речевых дефектов, то основным направлением психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации и социализации в условиях инклюзии выступает формирование альтернативных способов коммуникации и профилактику нарушений отношений между учащимися. В данном случае имеется в виду профилактика негативного отношения в классе по отношению к учащимся с нарушениями речи, поскольку они указываются в уязвимо позиции и в силу имеющихся проблем могут не иметь достаточных навыков и умений противостояния агрессии или любым другим деструктивным формам отношения [3, с. 50]. Соответственно, на занятиях и во внеучебной деятельности необходимо планирование мероприятий, которые позволят объединить коллектив, а также развить необходимые базовые коммуникативные навыки у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, научить выражать просьбу, проявлять инициативу в общении, устанавливать контакт, проявлять свое отношение к партнеру по общению невербально, посредством других альтернативных вербальному общению способам. Это позволит улучшить взаимопонимание между учащимися с нарушениями речи и сверстниками с нормальным речевым развитием. В силу имеющихся проблем в речевом общении у младших школьников имеются и сложности в контроле негативных эмоций, поэтому процесс сопровождения социализации и адаптации в условиях инклюзии предполагает и отработку базовых навыков контроля эмоций учащимися с тяжелыми речевыми нарушениями [3, с. 51].

В рамках психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации и социализации учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзии уделяется внимание применению модели формирования толерантного отношения учащихся с нормативным развитием к сверстникам с проблемами в развитии. Для этого могут использоваться различные мероприятия обучающего характера, когда учащимся рассказывают о проблемах детей с особенностями психофизического развития, об их индивидуальных особенностях, о необходимости проявления к ним толерантного отношения, поддержки. В этом случае в младшем школьном возрасте полезными оказываются групповые и парные методы работы, когда в минигруппы или пары объединяются учащиеся с тяжелыми нарушениями речи и нормативным развитием.

В условиях инклюзивного образования в рамках реализации психолого-педагогического сопровождения отдельное внимание уделено профилактике социально негативных явлений в школьном коллективе, предотвращение явлений буллинга по отношению к детям с тяжелыми нарушениями речи как наиболее уязвимых категорий учащихся. В этом случае в рамках психолого-педагогического сопровождения применяется тренинговая работа со стороны педагога-психолога по сплочению коллектива, беседы педагогов с учащимися о недопущении проявления агрессии к учащимся на основании имеющихся у них отклонений в речевом развитии, повышение культуры общения учащихся и формирование толерантного отношения к детям с тяжелыми нарушениями речи.

Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации и социализации учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования предполагает проведение работы с родителями. Цель – повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи и оптимизация детско-родительских отношений. К основным задачам сопровождения родителей относятся: коррекция неконструктивных стилей родительского воспитания, развитие навыков контроля своего поведения у родителей в общении с ребенком с тяжелыми нарушениями речи, формирование у родителей адекватных требований к ребенку с учетом тяжести речевых нарушений. У родителей должны быть сформированы навыки эффективной коммуникации с детьми младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи и понимания их эмоций. Родители должны быть обучены навыкам эмоциональной регуляции и управлению стрессом для профилактики родительского выгорания. Родители должны освоить навыки конструктивного решения конфликтов и налаживания продуктивных контактов с ребенком с тяжелыми нарушениями речи, при необходимости обучение родителей навыкам альтернативной коммуникации с ребенком. При наличии серьезных проблем с детско-родительскими отношениями, может потребоваться индивидуальная консультация для родителей. В рамках чего может быть проведен анализ проблем и разработан индивидуальный план работы над ними. Сопровождение родителей реализуется посредством разных форм и методов работы: лекции, семинары-практикумы, индивидуальные консультации, вечера встреч [2, с. 112].

Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации и социализации учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования предполагает и работу с педагогическими кадрами. В этом случае основной упор сделан на повышении инклюзивной компетентности педагогов. Инклюзивная компетентность педагога – это «составляющая профессиональной компетентности педагога и представляющая собой личностное образование осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся с ОПФР и создание условий для их развития» [5, с. 6]. Реализуется посредством повышения квалификации

педагогических кадров, регулярном участии в обучающих семинарах, обмене опытом и практическими наработками между педагогами.

Таким образом, сформулированы следующие выводы: психолого-педагогическое сопровождение учащихся с тяжелыми нарушениями речи позволяет обеспечить их полноценную интеграцию в общество в условиях инклюзивно образовательной практики. На этапе младшего школьного возраста этот процесс реализуется совместно с родителями учащихся и педагогами. Реализация сопровождения позволяет не только преодолеть вторичные нарушения, обусловленные тяжелыми нарушениями речи учащихся, но и быстрее адаптироваться к школьному обучению. При этом следует обеспечить непрерывный процесс профессионального самосовершенствования педагогов, реализующих инклюзивную практику, а также повышать уровень компетенции родителей. Работа с родителями и педагогами позволит облегчить процесс вхождения в социум учащихся с тяжелыми нарушениями речи, обеспечить поддержку со стороны семьи и педагогов на основе усвоения ими базовых принципов инклюзивного образования, обучения эффективным методам и приемам учебно-воспитательной деятельности.

Abstract. Psychological and pedagogical support for students with severe speech disorders allows for their full integration into society in the context of inclusive educational practice. Implementation of support allows not only to overcome secondary disorders caused by severe speech disorders of students, but also to adapt more quickly to school education.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Современные подходы к определению содержания и методики коррекционных занятий с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи / Н. Н. Баль // Специальная адукацыя. – 2014. – № 3. – С. 43–47.
2. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / С. Е. Гайдукевич ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2005. – 98 с.
3. Дудко, Я. О. Формирование коммуникативной компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи / Я. О. Дудко, Е. А. Осетинская // Специальное образование. – 2016. – № 1. – С. 50–51.
4. Змушко, А. М. Инклюзивное образование в системе образования Республики Беларусь / А. М. Змушко // Специальная адукацыя. – 2014. – № 5. – С. 9–19.
5. Турченко, И. А. Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования / И. А. Турченко. – Минск : ИВЦ Минфина, 2016. – 30 с.

Журик Н.Л.*БГПУ имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Ишмуратова Е.М., канд. пед. наук

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ШКОЛУ

Аннотация. В статье анализируется, какие области развития обучающегося с расстройствами аутистического спектра необходимо исследовать перед началом его школьного обучения. Предложены основные критерии оценки. Такой подход к взаимному обсуждению сильных сторон развития ребенка и его дефицитов позволяет сделать процесс адаптации в школе менее болезненным.

На сегодняшний день вопросам подготовки к школьному обучению детей с расстройствами аутистического спектра уделяют большое внимание. Основными современными подходами, теоретическими основами и методами психологической помощи детям с аутизмом, подросткам и взрослым с последствиями аутизма посвящены труды многих ученых (П.Л. Богорад, О.В. Загуменная, А.В. Хаустов и др.) [2].

Стоит отметить, что обследование ребенка на готовность к обучению должно быть всесторонним, и важно понимать, что ребенок с аутизмом может проявлять навыки готовности в дошкольном возрасте, но испытывать значительные трудности в их использовании при адаптации к новым условиям школы. Именно преемственность в работе дефектолога дошкольного учреждения образования и учителя-дефектолога в школе позволяет сократить время на адаптацию ребенка к новым условиям.

При исследовании интеллекта на предмет готовности к школьному обучению на первый план должны выйти характеристики, необходимые и достаточные для начала обучения в школе. Однако, при первичном поступлении в школу, учитель-дефектолог не может сформировать представления о сильных и слабых сторонах ребенка с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), выстроить коррекционную работу с учетом актуальных направлений, из-за отсутствия информации по уровню развития и сформированности навыков и умений ребенка с РАС.

На сегодняшний момент не распространена практика взаимодействия учителя-дефектолога дошкольного образования и учителя-дефектолога среднего образования (общего или специального). Формой такого вида преемственности может выступать, с нашей точки зрения, так называемая карта выпускника дошкольного образования, которую заполняют: учитель-дефектолог, воспитатель дошкольного образования, педагог-психолог. В данной карте возможно выделение следующих направлений и показателей для оценивания с учетом образовательных областей и выбора коррекционного компонента.

Навыки коммуникации являются одними из наиболее сложных для обучающихся с РАС. Рассматривая уровень развития речи, мы предлагаем выделение подкатегорий и критериев оценки на основании работ автора Н.Н. Баль [1]: обследование импрессивной речи (понимание речи на уровне диалога; инструкций простых и двух-(трехсоставных); различных форм словоизменения; обращенной речи; запас пассивного словаря); экспрессивная речь (коммуникативная функция речи в процессе диалога, номинативный словарь, предикативный словарь, атрибутивный словарь, подбор антонимов, словоизменение, состояние словообразования, пересказ текста из нескольких

предложений с опорой на картинку, сформированность понятий); фраза. Обучающий с РАС может не проявлять свои речевые навыки в период адаптации к школе. Знание об уровне речевого развития позволяют учителю-дефектологу среднего образования учесть его возможности и продумать варианты привлечения ребенка к коммуникации и использованию наработанных речевых навыков. Если ребенок пользуется дополнительными средствами коммуникации, то педагоги школы смогут подобрать соответствующий стиль коммуникации.

Важно оценивать и область подготовки к обучению грамоте, которая может быть представлена следующими подкатегориями:

- понятие звук, буква;
- понятие гласный, согласный звук;
- умение условно обозначать гласные и согласные звуки;
- умение выделять место звука в слове;
- понятия «слог», «слово», «предложение»;
- понимание и использование предлогов;
- умение составлять условно-графические схемы звукового состава слова;
- умение составлять условно-графические схемы предложения;
- умение проводить звуко-буквенный анализ слов;
- умение составлять слово из заданных звуков.

Трудности в овладении грамотой в дальнейшем накладывают значительный отпечаток на усвоение навыков чтения и письма, многие обучающиеся с РАС отказываются от выполнения заданий по данным учебным дисциплинам не только потому что имеют низкий уровень мотивации к обучению, но и потому, что данные навыки для них являются слишком абстрактными.

Формирование навыков коммуникации и взаимодействия представлены в исследовании А.В. Хаустова [4]:

- навык приветствия и прощания;
- реакция на собственное имя;
- представление о себе;
- умение реагировать на обращенную речь;
- концентрация взгляда на лице говорящего;
- умение просить о желаемом;
- умение привлекать внимание;
- умение адекватно реагировать, отвечать на вопросы;
- умение комментировать;
- умение сообщать информацию;
- умение задавать вопросы;
- умение сообщать об эмоциях, чувствах, ощущениях;
- умение участвовать в диалоге.

Для качественного обучения в школе также необходимо иметь четкие представления о том, какие элементарные математические представления есть у обучающегося с РАС. Необходимо учитывать следующие навыки: количество и счет, величина, геометрические фигуры и форма предметов, ориентировка в пространстве, ориентировка во времени и др.

При исследовании познавательного развития за критерии оценки деятельности и понимания математических категорий можно использовать направления, выделенные Н.С. Цырулик [5]:

- различение множеств по качественным признакам;

- группировка предметов;
- сериация предметов;
- сравнение множеств по количеству;
- образование множеств;
- преобразование множеств;
- установление сохранения количества.

Одним из направлений обследования нами предложено такое направление как формирование пространственных представлений. В качестве критериев можно выделить следующие навыки: умение определять расположение предметов в пространстве; пространственные отношения между предметами; ориентация в горизонтальной плоскости листа бумаги; направление движения на рисунке; умение определять и называть свое направление движения; определять темп движения; пользоваться схемами пространства; определять стороны предмета; определять в последовательном изображении объектов, что расположено до и после; умение различать части суток, дни недели, сегодня, вчера, завтра, времена года.

Также мы посчитали важным выявить особенности игровой деятельности детей РАС. У многих детей дошкольного возраста с РАС игровая деятельность не формируется вовсе, или формируется не в полном объеме. Направления в обучение игре представлены в работах Е.С. Слепович [3]:

- определение вида игры
- развитие эмоциональной сферы
- развитие мелкой моторики
- развитие игровых умений.

Своевременное формирование игровой деятельности позволяет обучающимся с РАС соблюдать ряд правил, адаптироваться к правилам школьной жизни, формирует многие универсальные учебные навыки и навыки социального поведения.

Формирование навыков социального поведения можно представить следующими показателями: интерес к себе, к другим; взаимодействие с детьми, взрослыми; умение играть (действовать) по правилам; использование социальных историй; умение действовать по правилам; умение переносить жизненные ситуации в игру; умение строить диалог; сформированность правил поведения на массовых мероприятиях, в общественных местах; социально-приемлемое поведение; понимание эмоций другого человека; отсутствие нежелательного поведения.

С нашей точки зрения учителю-дефектологу школы важно понимать и особенности поведения. Мы выделили следующие особенности в инстинктивной сфере, которая представлена следующими направлениями: нарушение поведения самосохранения; аутоагрессия; агрессия по отношению к окружающим; нарушение пищевого поведения; проблемы со сном; проблемы с режимом дня.

Важным направлением обследования является учебное поведение, в котором представлены такие направления: учебная поза, зрительное сосредоточение на лице взрослого, ожидание, умение оставаться спокойным с минимальными движениями тела, понимание обусловленности, понимание обратной связи, умение реагировать на подсказки.

Для успешной адаптации и социализации ребенка с РАС в школе важно учитывать и уровень развития навыков самообслуживания. Необходимо учитывать уровень сформированности следующих навыков: навык туалетного пользования, навык одевания, раздевания, навык приема пищи с использованием столовых приборов, умение отбирать необходимые предметы для занятия, умение убирать за собой рабочее место.

Такой всесторонний подход к изучению особенностей развития ребенка дошкольного возраста с РАС позволяет увидеть его сильные стороны и дефициты, учесть их в период подготовки ребенка к обучению в школе, в период адаптации в начале школьного обучения. Совместное обследование и обсуждение результатов учителей-дефектологов дошкольного учреждения образования и школы будет способствовать выработке единой концепции при формировании учебных навыков, подбору эффективных стратегий оказания помощи ребенку, созданию ситуации успеха и повышению мотивации ребенка к обучению новым навыкам.

Abstract. The article analyzes, which areas of development of a student with autism spectrum disorders should be investigated before starting school. Proposed basic evaluation criteria. This approach to the mutual discussion of the strengths and weaknesses of a child's development makes the process of adaptation in school less painful.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи : учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов дошкольных учреждений / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – 2-е изд. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2011. – 151 с.
2. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная [и др.] ; под общ. ред. А. В. Хаустова. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.
3. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 96 с.
4. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – М. : ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.
5. Цырулик, Н. С. Профилактика специфического расстройства арифметических навыков (дискалькулии) в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи / Н. С. Цырулик, В. А. Шинкаренко // Специальное образование: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., 14–15 апр. 2016 г., г. Минск / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск : БГПУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

УДК 373.3-376.4

Зайцева В.В.

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

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье раскрыты направления работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у учащихся с дизартрией. Автор описывает специфику реализации направлений на коррекционном занятии.

В наше время серьезной проблемой стали нарушения речи у детей, ведь речь – это специфическая особенность человека, с помощью которой люди могут формулировать мысли. С каждым годом все больше и больше детей в младшем школьном возрасте имеют проблемы с выражением своих мыслей, с правильным построением конструкции предложения, с использованием развернутых предложений, а не однословных.

Это связано, в первую очередь, с развитием лексико-грамматической стороной речи, ведь лексика – это наш словарный запас, от нее зависит наполненность предложений, правильное

употребление слов, а грамматика – это то, как мы связываем два слова в предложении по числам, родам, падежам и т.д.

Впервые термин дизартрия появился около ста пятидесяти лет назад. Его использовал немецкий врач А. Куссмауль в 1879 году. Под данным термином он предполагал все нарушения артикуляции. Но к середине XX века ученые выяснили, что нарушение речи при дизартрии носит своеобразный, сложный характер, который тоже связан с нарушением просодической стороны речи.

Дизартрия – это нарушение произношения речи, вызванное нарушением работы речевых мышц. Это заболевание может влиять на все аспекты речи, в том числе на лексико-грамматический строй [1].

Для учащихся с дизартрией, развитие лексико-грамматического строя может быть затруднительным. Более того, они могут испытывать трудности в понимании языка и выражении своих мыслей. Они могут иметь проблемы с грамматическими правилами, что приводит к ошибкам в синтаксическом строе.

Кроме того, учащиеся с дизартрией могут иметь трудности с пониманием и использованием определенных грамматических структур. Они могут иметь проблемы с образованием предложений, использованием правильных времен и правильным порядком слов в предложении. Эти проблемы могут привести к трудностям в понимании написанного и устного языка. Поэтому важно проводить коррекционную работу с детьми.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию лексико-грамматической стороны речи у учащихся I класса с дизартрией представляет собой важную деятельность, направленную на преодоление трудностей в формировании и развитии речевых навыков у детей с данным нарушением. Дизартрия, как одно из распространенных нарушений, влияет на процессы формирования лексико-грамматической стороны речи, что требует комплексного коррекционного воздействия [3].

Цель: развитие лексико-грамматической стороны речи у учащихся с дизартрией в I классе.

Направления коррекционно-педагогической работы:

- 1) активизация активного словаря учащихся;
- 2) развитие навыков словоизменения;
- 3) развитие навыков словообразования.

Сейчас мы рассмотрим каждое направление подробнее.

Активизация активного словаря учащихся

Логопедическая работа по активизации активного словаря учащихся с дизартрией направлена на расширение словарного запаса, улучшение лексических навыков и повышение коммуникативных способностей. Для этого учитель-дефектолог использует различные методики и техники, которые помогают развить у учащихся умение эффективно использовать новые слова в речи.

Одним из основных методов работы учитель-дефектолога является работа с текстами разного уровня сложности. Чтение текстов помогает учащимся узнавать новые слова, развивать понимание значения слов и контекстуальное использование их в речи. Учитель-дефектолог также проводит различные упражнения на расширение словарного запаса, такие как ассоциативные цепочки и прочие.

Для активизации активного словаря учащихся также эффективно применять игры, ролевые упражнения, диалоги и другие коммуникативные упражнения. Они позволяют учащимся

практиковать употребление новых слов в разной ситуации и взаимодействовать друг с другом на новом лексическом материале.

Важным компонентом логопедической работы по активизации активного словаря является индивидуальный подход к каждому учащемуся. Учитель-дефектолог учитывает их индивидуальные потребности, уровень знаний и способности, и подбирает задания и упражнения для эффективной работы.

Таким образом, работа учитель-дефектолога по активизации активного словаря учащихся включает в себя разнообразные методики и техники, которые способствуют успешному развитию лексических навыков и улучшению коммуникативных способностей учащихся.

Развитие навыков словоизменения

Логопедическая работа по развитию навыков словоизменения у учащихся младших классов с дизартрией предполагает комплексное использование различных методик и упражнений, направленных на коррекцию нарушений произношения звуков и развитию правильного изменения слов по числу, падежу и т.д.

Одной из основных задач учитель-дефектолога является работа над правильным образованием звуков и их корректным произношением. Для этого можно применять игровые упражнения, артикуляционную гимнастику, техники дыхательных упражнений и др.

Важно также развивать навыки самоконтроля у учащихся, чтобы они могли осознавать и исправлять свои ошибки в процессе общения.

Кроме того, учитель-дефектолог должен проводить индивидуальную и групповую работу с учащимися, учитывая их индивидуальные особенности и уровень развития речевых навыков. Важно также сотрудничать с учителями и родителями детей, чтобы создать благоприятные условия для развития речи.

В процессе работы учитель-дефектолог должен постоянно контролировать прогресс учащихся, оценивать их достижения и корректировать методику работы в соответствии с результатами.

Развитие навыков словообразования

Навыки словообразования представляют собой умение образовывать новые слова от корней, основ, а также изменять слова по морфемному составу (например, добавление приставок и суффиксов). Эти навыки включают:

- понимание структуры слова (корень, приставка, суффикс);
- умение образовывать слова от заданной основы;
- использование различных форм слова в зависимости от контекста.

Во-первых, учитель-дефектолог проводит работу по изучению основных закономерностей словообразования, таких как приставки, суффиксы, корни и окончания. Ребенку объясняются правила добавления данных элементов к словам и их значения для изменения смысла или формы слова.

Далее проводятся упражнения на нахождение и анализ слов с приставками, суффиксами и окончаниями в текстах, составление слов с различными основами и аффиксами. Это помогает учащимся развить лексическую компетенцию и улучшить понимание структуры слов.

Также важным методом работы является проведение игр и упражнений на дифференциацию слов и их элементов, перестановку букв в словах, составление слов из заданных слогов и букв. Эти упражнения помогают ученикам развить навыки анализа слов и их составляющих. Кроме того, учитель-дефектолог рекомендует работу с различными учебными пособиями и игровыми материалами, способствующими развитию навыков словообразования.

Развитие лексико-грамматической стороны речи у учащихся с дизартрией требует комплексного подхода и индивидуального подбора методов и приемов обучения. Работа над улучшением лексико-грамматической стороны речи у таких учащихся должна быть направлена на расширение словарного запаса, овладение правильным грамматическим строением предложений, а также на развитие артикуляционной и фонематической стороны речи [2].

Для достижения поставленных целей необходимо использовать разнообразные методы и приемы, такие как звуковая артикуляция, слуховая дифференциация, а также дифференциация и артикуляция звуков при произнесении слов. Важно также проводить упражнения по развитию моторики речи, улучшения дыхания и голосовой функции.

Таким образом, направления работы по развитию лексико-грамматической стороны речи у учащихся с дизартрией требуют комплексного подхода, индивидуального подбора методов и систематической работы с учетом основных принципов развития речи.

Коррекционные занятия с учащимися с дизартрией по развитию лексико-грамматической стороны речи играют важную роль в помощи учащимся развивать свои навыки в лексико-грамматической стороне речи. Эти занятия могут включать в себя работу над расширением словарного запаса, изучением правил грамматики и структуры предложений, тренировку произношения звуков и слов.

Развитие лексико-грамматической стороны речи позволит учащимся с дизартрией лучше коммуницировать с окружающими и улучшит их способность выражать свои мысли и чувства. Коррекционные занятия также помогут повысить уверенность в себе и улучшить качество и понимание речи учащихся.

Таким образом, коррекционные занятия по развитию лексико-грамматической стороны речи играют важную роль в помощи учащимся с дизартрией развивать свои навыки и улучшить их способность общения.

Abstract. Thus, remedial classes for the development of lexical and grammatical aspects of speech play an important role in helping students with dysarthria develop their skills and improve their ability to communicate. Developing the lexical and grammatical aspects of speech will allow students with dysarthria to better communicate with others and improve their ability to express their thoughts and feelings. Remedial classes will also help to increase self-confidence and improve the quality and understanding of students' speech.

Список литературы

1. Современные представления о дизартрии. – URL: <http://www.edutarget.ru/sonics-489-1.html> (дата обращения: 20.12.2024).
2. Содержание логопедической работы по коррекции лексико-грамматического недоразвития у старших дошкольников с дизартрией. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2020/02/25/soderzhanie-logopedicheskoy-raboty-po-korrekcii-leksiko> (дата обращения: 20.12.2024).
3. Теоретический анализ проблемы коррекции лексико-грамматического недоразвития речи у детей с дизартрией. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/teoreticheskij_analiz_problemyi_korrekcii_leksiko_grammaticheskogo_nedorazvitiya_rechi_u_detej_s_dizartriej/ (дата обращения: 20.12.2024).

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

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

ПРОЯВЛЕНИЯ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

Аннотация. В рамках данной статьи описаны особенности формирования навыков словоизменения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе. Также представлены и описаны критерии экспериментального обследования, направленные на изучение навыков словоизменения учащихся, и результаты, которые были получены в ходе реализации диагностических заданий.

Тяжелые нарушения речи – сложное речевое расстройство, при котором у детей вследствие разнообразных причин нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Слово – основная лексическая единица; совершенствование речевого общения невозможно без расширения словарного запаса. Важно не только наличие словарного запаса, а умение активно им пользоваться, изменять известные слова, образовывать новые, правильно сочетать их в предложении. Словарная работа тесно связана с ознакомлением ребенка с миром вещей, явлений, их свойствами и качествами. Грамматический строй речи детей с тяжелыми нарушениями речи формируется и закрепляется в повседневном общении и различных видах деятельности, поэтому педагогу необходимо владеть приемами эффективного руководства работой по развитию грамматического строя речи, продумывать разнообразные задания и игровые приемы для сохранения интереса и внимания учащихся при закреплении речевых умений.

Развитие словаря и грамматического строя в онтогенезе рассматривает А.Н. Гвоздев [1] в книге «Вопросы изучения детской речи». Он считает, что грамматический строй речи усваивается ребенком в виде грамматических категорий определенного значения: первый период – от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев, второй период – от 1 года 10 месяцев до 3 лет, третий период – от 3 лет до 7 лет. Выявление того, как ребенок пользуется сложными системами грамматических высказываний, является важным звеном в анализе нарушений речевой деятельности и занимает одно из центральных мест в процессе обследования.

Необходимо использовать при диагностике целый набор диагностических методик, каждая из которых должна содержать несколько однотипных заданий. Обязательным является сочетание количественного и качественного подходов к анализу результатов обследования, причем качественные различия между учащимся с тяжелыми нарушениями речи и учащимся, у которого речевое развитие соответствует норме, могут быть установлены только при сопоставлении количественных показателей. Реализация сравнительного принципа позволит определить степень нарушения изучаемых функций и процессов и определить перспективы их развития.

Цель исследования – выявить состояние и уровень сформированности навыков словоизменения у детей с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Для достижения поставленной цели был проведен констатирующий эксперимент на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 6 г. Калинковичи». В исследовании принимали участие 5 детей с тяжелыми нарушениями речи и 5 детей с нормальным уровнем речевого развития. Учащиеся обучались в I классе.

Для проведения констатирующего эксперимента были подобраны диагностические задания, направленные на изучение сформированности следующих умений:

– образовывать имена существительные множественного числа от имен существительных единственного числа (диагностическое задание 1): детям предлагалось назвать предметы по образцу: «Заяц один, а если их несколько – зайцы» (шар – шары, кот – коты, груша – груши, мышь – мыши и т.д.); выполнение задания осуществлялось с использованием предметных картинок;

– образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом (диагностическое задание 2): детям предлагалось назвать объекты по образцу: «Это заяц, а если он маленький – зайчик» (гриб – грибок (грибочек), ваза – вазочка, цветок – цветочек, машина – машинка и т.д.); выполнение задания осуществлялось с использованием предметных картинок;

– изменять имена существительных в зависимости от падежных форм (диагностическое задание 3): ребенку предлагалось ответить на вопросы, опираясь на наглядный материал: «Кто это? Заяц, лиса, еж. Что это? Стол, чайник, барабан. Найди, чего не хватает у объекта и назови по образцу: «Стол без ножки» (машина без колеса, петух без гребешка, чайник без ручки). Кому мы даем корм? Мы даем корм курице (петуху, гусю). Кого нарисовал мальчик? Мальчик нарисовал медведя (собаку, лис). Чем работает мальчик? Мальчик работает пилой (молотком, топором). О чем мечтает девочка? Девочка мечтает о мишке (кукле, щенке, платье)».

При проведении исследования учащимся, при необходимости, оказывались следующие виды помощи: указания направляющего характера; повтор инструкции; совместная деятельность; прием «рука в руке»; полный образец выполнения,

Основными критериями оценки результатов выполнения диагностических заданий выступили:

- правильность и последовательность выполнения заданий;
- самостоятельность выполнения заданий детьми;
- объем и характер помощи взрослого.

Оценка выполнения диагностических заданий производилась по следующей шкале:

- 3 балла – задание выполнено правильно, в полном объеме;
- 2 балла – задание выполнено не в полном объеме и частично неправильно;
- 1 балл – задание полностью выполнено неправильно.

По окончании проведения констатирующего эксперимента были проанализированы результаты, выделены основные затруднения, которые испытывали учащиеся с тяжелыми нарушениями речи при выполнении диагностических заданий. На рисунке представлен средний балл при выполнении диагностических заданий учащимися.

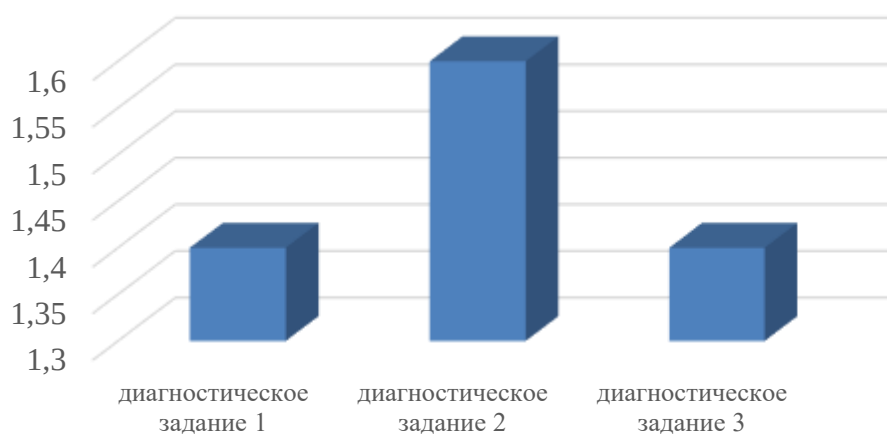


Рисунок – Результаты выполнения диагностических заданий учащимися с тяжелыми нарушениями речи в I классе

Анализ результатов выполнения диагностического задания 1 позволил получить следующие результаты: Семен Л. и Вика А. успешно справились с заданием, не допустив ни одной ошибки. При образовании множественного числа имени существительного от единственного числа существенные ошибки на протяжении всего задания допускали Марсель Х., Олег П. и Дуня З. Так, при предложенной инструкции «Шар один, а если их несколько?», учащиеся отвечали «шарей». Примеры ответов учащихся: «грушев» (вместо груши), «мышей» (вместо мыши).

Более высокие результаты учащиеся продемонстрировали при выполнении диагностического задания 2. Достаточно оперативно дети отвечали на поставленные вопросы. Можно отметить учащихся Вику А. и Семена Л., которые подбирали к словам несколько слов с уменьшительно – ласкательным суффиксом. Например, к слову «машина» Вика А. подобрала слова «машинка» и «машиночка», к слову «шкаф» – «шкафик», «шкафчик». Трудности данное задание вызвало у учащегося Олега П., связанные с недоразвитием слоговой структуры слова. Когда учащегося спросили «Заяц маленький, а если он маленький?», он ответил «зайк», вместо «зайчик», «машика» – вместо «машинка».

Показатели результатов диагностического задания 3 на низком уровне. С заданием хорошо справилась Вика А., допустив незначительные ошибки в изменении имен существительных в родительном падеже. Существенные ошибки допустили следующие учащиеся: Марсель Х., при вопросе «Машина без чего?», отвечает «без колесов», «Где висит одежда?» – «в шкафе»; Дуня З., на вопрос «Что чинит папа?» – «папа чинит машина», «Что девочка делает?» – «девочка ловит бабочков», «Чем работает папа?» – «папа работает тапор».

Марсель Х., Олег П., и Дуня З., при выполнении всех диагностических заданий набрали по 1 баллу, допустив существенные ошибки в понимании форм единственного и множественного числа прилагательных, образовании существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов и изменении слов в соответствии с падежными формами. При этом выполнение даже более легких заданий требовало помощи педагога. Несмотря на это, испытуемые Семен Л. и Вика А. успешно справились с диагностическими заданиями, связанными с пониманием единственного и множественного числа существительных, образования уменьшительно-ласкательных суффиксов, изменении существительных в соответствии с падежными формами.

Таким образом, можно сказать, что при исследовании навыка словоизменения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи у обследованных детей отмечались ошибки при преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции, так же отмечались ошибки употребления существительного единственного и множественного числа в различных падежах. Отмечаются ошибки при образовании уменьшительной формы существительного.

Для исследования уровня сформированности навыка словоизменения у учащихся использовалась методика логопедического обследования детей с речевыми нарушениями Н.М. Трубниковой [2]. В исследовании принимали участие 5 учащихся I класса с ТНР. По результатам обследования были сделаны следующие выводы: грамматический строй речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи не совершенен и имеет специфические особенности, которые проявляются в недостаточном понимании грамматических форм слов, недостаточной сформированности процессов словоизменения и словообразования.

При формировании умения навыков словоизменения эффективными являются такие приемы, как образец, объяснение, указание, сравнение, повторение, исправление, подсказ, создание проблемных ситуаций, различного вида вопросы, обращение внимания детей на собственные ошибки и ошибки других детей, раскрытие словообразовательного значения. Для успешного

формирования умения словоизменения необходимо создание благоприятной языковой среды, систематическая организация игр и игровых ситуаций, как в процессе непосредственно образовательной деятельности, так и во всех видах детской деятельности и общении, а также контроль за речью детей с целью предупреждения и исправления возможных грамматических ошибок.

Проведя анализ научно-методической литературы, можно сделать вывод о том, что требуется проводить специальную логопедическую работу по развитию навыков словообразования у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Также, необходимо при построении логопедической работы опираться на специальные принципы для того, чтобы проводимая работа была максимально качественна и эффективна. Вся работа должна включать в себя такие направления работы, как обогащение активного и пассивного словаря, развитие грамматического строя речи.

Abstract. Enriching vocabulary is a necessary condition for the development of children's communication skills. In preschool age, a child must master a vocabulary that would allow him to communicate with peers and adults, study successfully at school, understand literature, television and radio programs, etc.

Список литературы

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 472 с.
2. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет. 1998. – 51 с.
3. Ушакова, О. С. Развитие речи младших школьников / О. С. Ушакова. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

УДК 376

Каборда Е.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ОПИСАТЕЛЬНЫЙ РАССКАЗ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье представлена информация о таком, с какими трудностями сталкиваются дети с общим недоразвитием речи при составлении описательного рассказа. Описаны диагностические задания для изучения умения составлять описательный рассказ детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики и, как следствие, всей связной речи. При общем недоразвитии речи (далее – ОНР) отмечается позднее ее начало, скудный запас слов, аграмматизм, нарушения произношения и фонемообразования [4].

Связная речь – это сложная система, которая требует хорошего владения языковыми средствами, чтобы успешно общаться и быть понятым. Она включает в себя развитие словарного запаса, грамматических навыков и звукопроизношения. Для успешного овладения связной речью

необходимо сформировать умение использовать различные языковые средства, такие как союзы, местоимения и другие части речи, а также уметь логично структурировать свои мысли, чтобы передать информацию слушателю. Кроме того, важно понимать контекст и адаптировать свою речь к различным ситуациям. Важно также уметь поддерживать основную тему разговора, не отклоняясь от нее [3].

Навык описательного рассказа является одним из компонентов составления связного высказывания и текста, обучающиеся учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение, употреблять в речи точные и образные слова. Однако навыки составления именно описательного текста у детей с ОНР оказываются несформированными в большей степени, так как данный вид является более трудным, чем рассказывание.

Описывая состояние связной речи детей с ОНР, исследователи отмечают значительное отставание в формировании навыков описательно-повествовательной речи. Связные высказывания обрывочны и малоинформативны. Дети испытывают серьезные затруднения при составлении рассказов по наглядной опоре, пересказе текста, описании предмета или явления. Часто они не могут определить замысел и выстроить сюжетную линию в рассказе, определить главное и второстепенное, пропускают значимые эпизоды, делают длительные паузы между частями. Описание нередко превращается в простое перечисление предметов и их частей, связь между предложениями отсутствует [2].

Для развития умения составлять рассказы-описания по картинкам, картинно-графическим схемам могут быть предложены задания на сравнение двух картинок и описание различия между ними, подбирая необходимых словосочетаний, описывающее происходящее на картинке, название места действий, действующих лиц, придумывания своего окончания рассказа [1]. Для успешного проведения коррекционно-педагогической работы необходимо полноценное проведение диагностической работы.

Цель исследования – разработать диагностические задания для изучения состояния умения составлять описательный рассказ детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для обследования сформированности умения составлять описательный рассказ у детей старшего дошкольного возраста с ОНР могут быть предложены следующие диагностические задания.

Диагностическое задание «Моя игрушка»

Цель обследования: выявить сформированность умения составлять описательный рассказ предмета с помощью наводящих вопросов.

Стимульный материал: предмет (кукла, машинка).

Инструкция для девочек: «Расскажи мне про свою куклу. Как ее зовут? Что есть у твоей куклы? Что на ней надето и т.д.

Инструкция для мальчиков: «Расскажите мне про свою машинку. Из каких частей она состоит? Для чего используется? Кто может ездить на этой машине?»

Проведение обследования: Ребенку необходимо рассказать об игрушке. При наличии затруднений педагог задает наводящие вопросы.

Диагностическое задание «Расскажи-ка»

Цель обследования: выявить сформированность умения составлять описательный рассказ с помощью схемы и наводящих вопросов.

Стимульный материал: предметные картинки, схема составления описательного рассказа (рисунок).



Рисунок – Схема описательного рассказа для проведения диагностического задания «Расскажи-ка»

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и по схеме опиши овощ, фрукт».

Например, яблоко – это фрукт, оно красного цвета и круглой формы. На вкус яблоко сладкое. Растет яблоко на дереве. На ощупь яблоко твердое, гладкое. Из яблока можно приготовить яблочные пирог и яблочный сок.

Огурец – это овощ, он зеленого цвета и овальной формы. На вкус огурец соленый, горький. Растет огурец на грядке в теплице. На ощупь огурец твердый, колючий. Из огурца можно приготовить салат.

Проведение обследования. Ребенку предоставляется предметная картинка, на которой изображен объект (овощ или фрукт), и его просят внимательно ее рассмотреть и описать данный объект.

Диагностическое задание «Угадай-ка»

Цель обследования: выявить сформированность умения самостоятельно составлять описательный рассказ заданного предмета с помощью наглядного материала и наводящих вопросов.

Стимульный материал: предметные картинки (мяч, скакалка, самокат).

Инструкция: «Слушай внимательно, о чем я рассказываю и постарайся отгадать, какой предмет из изображенных на картинках я загадала».

– Бабушка прислала подарок Соне. Он круглый, как маленький арбуз. Одна его половинка желтая, как солнышко. Другая синяя - синяя, как небо в ясный день. Он весь такой гладкий и блестящий. Все друзья любят подарок Сони, гладят его и просят его поиграть. Соне и самой хочется посмотреть, как бабушкин подарок скачет на площадке. Но ее жалко, он ведь новый.

Какой предмет я загадала? По каким признакам ты догадался, что это мяч? А теперь ты выбери предмет, про который ты мне расскажешь, а я постараюсь отгадать».

Проведение обследования: Ребенку предлагалось рассмотреть картинку и определить, какой предмет загадал педагог и по каким признакам это стало ясно. После этого ребенку предлагается рассмотреть предметную картинку и составить описательный рассказ.

Диагностическое задание «Моя мама»

Цель обследования: выявить сформированность умения составлять описательный рассказ на близкую тему с помощью наводящих вопросов.

Инструкция: «Расскажи мне про свою маму. Как зовут твою маму? Как выглядит твоя мама? Что любит твоя мама?».

Проведение обследования: Ребенку необходимо рассказать о своей маме, как ее зовут (какие глаза, волосы, рост, одежда), что любим мама и т.д.

Обработка результатов выполнения диагностических заданий:

4 балла – в рассказе отображены все основные признаки предмета или объекта, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определенная логическая последовательность в описании признаков предмета или объекта (например, от описания основных свойств — к второстепенным и др.). Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа, используются различные средства словесной характеристики предмета или объекта (определения, сравнения и др.);

3 балла – рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета или объекта. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка или смешение рядов последовательности), смысловая незавершенность одного-двух признаков предмета или объекта, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний;

2 балла – рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен — в нем не отражены некоторые (2-3) существенные признаки предмета или объекта. Отмечаются возвращение к ранее сказанному. Отображение признаков предмета или объекта в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений;

1 балл – описание предмета или объекта не отображает многих его существенных свойств и признаков. Присутствует простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета или объекта имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

Таким образом, изучение состояния умения составлять описательный рассказ у детей с общим недоразвитием речи является важной задачей, поскольку это непосредственно влияет на их коммуникативные навыки. Дети с общим недоразвитием речи испытывают серьезные затруднения при составлении описательных рассказов, а указанные выше диагностические задания позволяют выявить ряд ключевых аспектов необходимых для сформированности умения составлять описательный рассказ детьми с общим недоразвитием речи.

Abstract. This article provides information about the difficulties faced by children with general speech underdevelopment when composing a descriptive story. The article also presents diagnostic tasks for studying the ability to compose a descriptive story by children with general speech underdevelopment.

Список литературы

1. Бортникова, Е. Составляем рассказ по серии картинок / Е. Бортникова. – Екатеринбург : Изд-во «Литур», 2013. – 52 с.
2. Жураковская, Я. Н. Работа над описательным рассказом в системе коррекции ОНР / Я. Н. Жураковская. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2013/09/20/rabota-nad-opisatelnyim-rasskazom-v-sisteme-korreksii-onr> (дата обращения: 09.01.2025).
3. Коноваленко, В. В. Развитие связной речи. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ОНР. («Осень», «Зима», «Весна», «Человек: я, моя семья, мой дом, моя страна») / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Гном и Д., 2011. – 68 с.
4. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева. – М. : Изд-во Гном и Д., 2010. – 128 с.

Казакова В.В.

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

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс развития осознанного чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Также представлены методические приемы развития навыка осознанного чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Чтение – сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют зрительный, двигательный и слуховой анализаторы. В основе его процесса, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [1, с. 12].

Процесс чтения включает в себя некоторые аспекты:

- 1) визуальное восприятие: процесс восприятия и анализа зрительной информации, которая поступает от написанных символов на странице;
- 2) графомоторные навыки: связывание видимых символов с их звуковым значением и генерирование соответствующих движений;
- 3) фонематическое восприятие: способность распознавать звуковые единицы языка и связывать их с письменными символами;
- 4) семантическое восприятие: это процесс понимания смысла слов и предложений, включая интерпретацию абстрактных и конкретных понятий, связанных с текстом;
- 5) внимание и концентрация: успешное чтение требует способности сосредоточиться на тексте и поддерживать внимание на протяжении всего чтения;
- 6) память и понимание: после восприятия информации необходимо ее запомнить и проанализировать для дальнейшего использования или интерпретации.

Навык чтения состоит из двух основных компонентов: смысловые составляющие: понимание содержания прочитанного, выявление основной идеи, анализ взаимосвязей и интерпретация текста; технические составляющие: способ чтения, правильность, выразительность и скорость чтения.

Смысловая сторона чтения – это когда чтец понимает значение слов, содержание каждого предложения и может уловить связь между предложениями, понимает план и смысл частей текста (абзац, глава) а также понимает основной смысл всего прочитанного текста, и может объяснить свое отношение к прочитанному [3, с. 34].

Также понимание текста подразумевает, что ребенок осознает значение каждого слова в тексте как в прямом, так и в переносном смысле. Для этого ему необходимо иметь достаточный словарный запас, уметь строить правильные грамматические конструкции и понимать связь между предложениями. Также важно, чтобы ребенок мог передать основной смысл текста путем пересказа всего текста или его отдельных частей.

Способность понимать содержание прочитанного (смысловая сторона чтения) определяет технические аспекты процесса (способы чтения, скорость, точность и выразительность). Эти технические составляющие, в свою очередь, влияют на процесс чтения.

Существуют основные способы чтения:

- 1) побуквенное;
- 2) отрывистое слоговое;
- 3) плавное слоговое;
- 4) плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов;
- 5) чтение целыми словами и группами слов.

Существует четыре основных качества навыка чтения:

Правильность: Плавное и точное чтение без ошибок, которые могут исказить смысл текста.

Беглость: Скорость чтения, позволяющая обеспечить понимание прочитанного. Обычно измеряется количеством слов, прочитанных за минуту.

Сознательность: Глубокое и ясное понимание прочитанного текста, его идеи, образов и литературных приемов.

Выразительность: Способность с помощью устной речи передать слушателям основную мысль произведения и собственное отношение к нему.

Правильное чтение подразумевает точное воспроизведение текста без искажений. Это включает правильное произношение слов, соблюдение грамматических правил и правильный порядок слов в предложении. Кроме того, важно корректно ставить ударения, делать паузы и следовать нормам орфоэпии.

Обучению чтению следует уделять особое внимание. Чтобы научить школьников осознанному чтению, необходимо формировать у них навыки правильного и безошибочного чтения. Только то, что прочитано верно, можно эффективно понять. Процесс формирования навыка чтения у младших школьников с ТНР происходит достаточно медленно в связи с особенностями их развития и восприятия.

Чтение у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – это сложный процесс, который требует учета различных аспектов, таких как навык чтения, скорость чтения и понимание прочитанного текста. У детей с ТНР часто наблюдается предпочтение побуквенного чтения, что может привести к ошибкам и непониманию содержания текста. Некоторые дети могут правильно прочитать слово в первый раз, но при повторном чтении допускают ошибки из-за его незнакомости.

Часто встречающиеся ошибки у детей во время чтения включают в себя замену одних букв другими, неустойчивый характер ошибок, замены целых слов, недочитывание или изменение окончаний.

Сознательность чтения обусловлена многими факторами – пониманием детьми содержания читаемого текста, его образов и роли использованных художественных средств, а также правильным собственным отношением ученика к изображаемому автором [2, с. 127].

Также сознательность процесса чтения определяется степенью освоения учениками слоگو-буквенного и фонетического анализа слов. Дети должны уметь устанавливать соответствие между буквами и звуками, учитывая их положение в слове и взаимное влияние.

Кроме того, для сознательного чтения текстов ученикам необходимо овладеть техникой чтения таким образом, чтобы процесс не вызывал затруднений и протекал с достаточной скоростью. Это обеспечивает возможность сосредоточиться на понимании содержания текста.

У детей с тяжелыми нарушениями речи развитие осознанного чтения может происходить медленнее и более затруднительно, чем у детей с нормой в развитии. Однако, при соответствующей поддержке и вмешательстве они могут достичь успехов в осознанном чтении.

Ключевыми шагами в развитии осознанности чтения являются:

- способность распознавать, манипулировать и производить звуки речи;
- способность сопоставлять буквы со звуками и преобразовывать печатные слова в речь;
- необходимо знать значение слов, чтобы понимать прочитанное;
- способность понимать структуру предложений;
- способность понимать значение слов и предложений, а также извлекать основную идею из текста.

К методам формирования сознательного чтения относятся: аналитическое чтение; беседа по содержанию прочитанного; проблемная, обобщающая беседа; детское иллюстрирование текста или его отдельных отрывков; показ действий персонажа на аппликации или макете; выборочное чтение по заданной теме; составление картинного и словесного плана прочитанного; сопоставление текста с иллюстрациями, с художественной картиной; выполнение лексико-стилистических упражнений [2, с. 124].

Для изучения понимания смысла прочитанного у детей можно предложить различные упражнения:

- дети самостоятельно читают текст, а затем делят его на части и составляют план;
- составление вопросов: после чтения текста ребенок составляет вопросы к прочитанному;
- определение типа текста;
- озаглавливание текста: после прочтения текста ребенок формулирует либо выбирает наиболее подходящий из предложенных заголовков;
- подбор картинки, рисунка к тексту;
- иллюстрирование эпизода: после прочтения текста ребенок рисует иллюстрацию к моменту, который ему особенно запомнился.
- по подобранным рисункам и картинкам определение содержания текста;
- пересказ текста по плану, по картинкам, по вопросам;
- выборочное чтение: найти и зачитать из текста изображение природы, воспроизведение диалога действующих лиц;
- использование упражнения «Пропущенное слово», когда педагог, читая текст, специально пропускает слово, а учащиеся должны подобрать его по смыслу;
- восстановление небольшого текста из записанного и разрезанного на части текста или нескольких текстов;
- проведение викторин по тексту;
- подбор пословиц, поговорок по тематике произведения.

При проведении заданий для изучения осознанности чтения у детей необходимо учитывать:

- особенности психофизического развития (нарушения внимания, памяти, мышления, замедленный темп обработки информации, импульсивность, сниженный самоконтроль);
- нарушения языковой системы (затруднения в понимании лексики, несформированность фонематического слуха и анализа);
- слабое развитие познавательных процессов (недостаточный объем внимания, проблемы с выстраиванием смысловых связей);
- эмоционально-волевые нарушения (повышенная тревожность, неуверенность в себе, стремление к избеганию трудных ситуаций).

Исходя из данных особенностей детей необходимо адаптировать методики (упростить инструкции, использовать наглядные материалы, увеличить время на выполнение заданий),

создать благоприятную среду (обеспечить спокойную обстановку), использовать многократное повторение и упражнения, разделять задачи на более мелкие шаги.

Таким образом, нарушение чтения является одной из самых распространенных трудностей обучения, с которыми сталкиваются дети младшего школьного возраста. Оно проявляется в неспособности освоить процесс чтения. Чтение у детей с тяжелыми нарушениями речи характеризуется низкой скоростью и высоким числом ошибок как технического, так и смыслового характера. Они медленно приобретают навыки чтения и часто допускают ошибки.

Осознанное чтение помогает детям понимать смысл текста, а не просто декодировать слова, так как это приводит к более глубокому пониманию и запоминанию информации. Также осознанное чтение тренирует глаза быстро находить и обрабатывать слова на странице (это увеличивает скорость чтения, что облегчает чтение и понимание).

Нарушение навыков осознанного чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи является существенной проблемой, которая проявляется как в затруднениях обучения, так и в проблемах с самим процессом чтения

Abstract. In conclusion, children with severe speech disorders experience reading difficulties, characterized by slow speed and frequent errors. Impaired reading comprehension is also a problem for these children, which leads to difficulties in learning and understanding what they read.

Список литературы

1. Муравьева, Н. Н. Логопедическая работа с первоклассниками, имеющими недостатки речи и письма / Н. Н. Муравьева ; под ред. Р. Е. Левиной // Недостатки речи и письма у детей: из опыта логопедической работы. – М. : Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1956. – С. 10–24.
2. Шаромова, В. С. Особенности мотивации к обучению чтению детей с нарушениями речи / В. С. Шаромова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7 (19). – С. 124–127.
3. Щепетова, Н. Н. Методика чтения в начальной школе / Н. Н. Щепетова. – М : Просвещение, 1950. – 220 с.

Кашко Н.А.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

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

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ) ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЭПБУКА

Аннотация. В статье представлено содержание коррекционной работы по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) посредством использования лапбука, который представляет собой интерактивное пособие, способствующее развитию грамматического строя речи у детей с данным нарушением. Структура лапбука обеспечивает поэтапное формирование навыков образования прилагательных, правильного употребления предлогов и конструирования предложений, способствуя развитию самостоятельности и коммуникативных навыков у детей.

Лексико-грамматический строй речи – это лексический словарь и грамматически правильное его использование. В структуру лексического строя речи входят номинативный (предметный), предикативный (глагольный), атрибутивный (прилагательный) и служебный (наречия, местоимения и т.д.) словари [5, с. 31]. Лексический строй представляет собой совокупность лексем (единиц лексического уровня языка, устанавливаемых как совокупность всех форм и значений одного слова), которые в свою очередь формируются в результате словообразования и словоизменения [5, с. 39]. Подобная структура лексического компонента речи наглядно демонстрирует прямую связь с грамматическим компонентом.

Изучением грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня речевого развития занимались ученые из разных научных областей. В своих работах Н.С. Жукова [1], Р.Е. Левина [4], Л.Ф. Спирина [8] определили нарушение грамматического строя как одно из наиболее значимых в структуре данной речевой патологии. Это категория детей характеризуется неоднородностью, разнообразием симптоматики: от небольшой задержки формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и интеллектом следует понимать такую форму речевого нарушения, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики. При этом отмечается нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи [3, с. 27].

Для детей дошкольного возраста с ОНР одной из центральных задач развития речи является проблема формирования лексико-грамматического строя речи. В настоящее время имеются методические разработки Л.Ф. Спириной [9], Г.А. Каше [2], Н.А. Никашиной [7], Т.Б. Филичевой [10], В.А. Ястребовой [11] и др., позволяющие проводить коррекционную работу с детьми с ОНР по формированию лексико-грамматического компонента.

Так, В.И. Логинова выделила следующие направления логопедической работы по развитию лексического строя речи:

- расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений;
- усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира;

– введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам [6, с. 49].

На основе выделенных направлений В.И. Логинова разработала систему занятий, содействующих развитию лексического строя речи детей:

1) занятия по первичному ознакомлению с предметами и явлениями (демонстрация предметов и явлений; дидактические игры);

2) занятия по ознакомлению с особенностями предметов (осмотры предметов; занятия на сравнение; занятия по ознакомлению со свойствами и качествами предметов);

3) занятия по введению элементарных понятий о предметах и явлениях (по ознакомлению с видовыми понятиями; по ознакомлению с родовыми понятиями; занятия на классификацию) [6, с. 67].

Разработанное содержание лэпбука, его использование в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОНР (III уровень речевого развития) позволит оптимизировать логопедический процесс, будет способствовать повышению мотивации у детей в формировании грамматических умений и навыков.

Интерактивная папка лэпбук («lapbook»: «lap» — колени, «book» — книга) имеет большой потенциал использования в коррекционной работе. Данное пособие представляет собой небольшую папку, которую можно удобно разложить у себя на коленях либо на столе.

По содержанию лэпбук может отражать как материалы одного занятия, так и обобщать материалы для длительного изучения. Такая интерактивная папка может быть многофункциональной и не иметь жесткого содержания, а представлять общую структуру с концентрическим построением, т. е. содержание материала на протяжении длительного периода (до нескольких лет) закрепляется, постепенно углубляется и усложняется с учетом изменившихся интеллектуальных, речевых возможностей и динамики развития каждого ребенка.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать содержание коррекционно-развивающей работы по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) посредством использования лэпбука.

В лэпбуке для формирования грамматического строя речи представлено несколько направлений:

– формирование умения образовывать и употреблять в речи относительные, притяжательные и качественные прилагательные;

– закрепление умения правильно употреблять существительные родительного падежа единственного и множественного числа;

– закрепление умения употреблять существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом;

– развитие умения употреблять предлоги;

– формирование умения образовывать названия детенышей животных;

– развитие умения конструировать предложения по опорным словам;

– развитие умения осуществлять проверку грамматической адекватности.

Формирование умения образовывать и употреблять в речи относительные, притяжательные и качественные прилагательные начинается с формирования у детей базовых знаний о прилагательных и их роли в речи. Детям объясняется, что прилагательные используются для описания предметов, людей и ситуаций. Дети учатся правилам образования

относительных, притяжательных и качественных прилагательных. Они изучают, как изменяются прилагательные в зависимости от рода, числа и падежа. Дети учатся использовать прилагательные в контексте реальных ситуаций. Они могут играть ролевые игры, где им необходимо описывать предметы или людей с использованием различных прилагательных. Дети выполняют различные упражнения, направленные на практику использования относительных, притяжательных и качественных прилагательных в речи. Это может включать составление предложений, описания картинок или предметов с использованием соответствующих прилагательных. В лепбукке представлены упражнения в рамках данного направления.

Игра «Маша варит суп и кашу (компот, варенье, сок)»

Цель: формирование умения образовывать относительные прилагательные от существительных, согласовывать прилагательные с существительным мужского и женского рода.

Ход игры. Дефектолог предлагает детям назвать свой любимый суп (кашу, компот, варенье, сок). После этого педагог рассказывает, что Маша хочет для мишки приготовить суп (кашу, компот, варенье, сок), но не знает, какой именно. Дефектолог показывает детям кастрюли (тарелки, банки) и просит детей предложить Маше приготовить определенный суп (кашу, компот, варенье, сок).

Дети самостоятельно берут карточки, называют сначала изображенный продукт, а далее проговаривают, как называется суп. Затем дети обращаются к Маше и просят ее сварить именно этот суп. Например, «Маша, приготовь овощной суп» и т.д.

Игра в лото «Что из чего сделано?»

Цель: формирование умения образовывать прилагательные от существительных, согласовывать прилагательные с существительным.

Ход игры. У детей карточки с различными предметами. Дефектолог называет предмет и тот материал, из которого сделан предмет (например, дверь сделана из дерева). Дети ищут изображение этого предмета на карточках. Тот, кто его находит у себя на карточке, должен назвать словосочетание прилагательного и существительного, т.е. ответить на вопрос: «Какой? Какая? Какое?» (деревянная дверь). И закрыть картинку фишкой.

Игра «Чьи хвосты?»

Цель: формирование умения образовывать относительные прилагательные от существительных, согласовывать прилагательные с существительным мужского и женского рода.

Ход игры. Дефектолог рассказывает сказку «Хвосты».

Однажды проснулись животные в лесу и не нашли у себя хвостов. Они решили, что ночью ветер оторвал у них хвосты и разнес по лесу. Вот и пошли звери искать по лесу свои хвосты. (*Давайте мы им поможем*). Но хвосты спрятались в лесу, и, чтобы найти их, надо уметь их правильно называть и отвечать на вопрос: «Чей это хвост?». (например, хвост зайца – «заячий хвост»). Вот на сосне висит серенький, пушистенький хвост белки. Чей это хвост? (беличий). Белка нашла свой хвост. А под дубом лежит коричневый хвост медведя. Чей это хвост? (медвежий). Дадим медведю его хвост. В чаще леса нашелся хвост волка. Чей это хвост? (волчий). А вот во мху виднеется рыжий, пушистый хвост лисы. Чей это хвост? (лисий). Все животные нашли свои хвосты и были очень рады.

Закрепление умения правильного употреблять существительные родительного падежа единственного и множественного числа начинается с формирования у детей базовых знаний о родительном падеже существительных и их роли в речи. Детям объясняется, что родительный падеж используется для обозначения принадлежности или происхождения. Дети учатся правилам образования родительного падежа существительных в единственном и множественном числе. Они

изучают, как изменяются окончания существительных и какие формы используются в различных ситуациях. Дети учатся использовать родительный падеж существительных в контексте реальных ситуаций. Они могут играть ролевые игры, где им необходимо описывать принадлежность предметов или происхождение людей с использованием правильного родительного падежа. Дети выполняют различные упражнения, направленные на практику использования правильного родительного падежа существительных. Это может включать составление предложений, заполнение пропусков в предложениях или выполнение заданий на подбор правильной формы существительного. В лепбукке представлено упражнение на данное направление.

Игра «Что без чего?»

Цель: закрепление умения употреблять формы родительного падежа существительных.

Ход игры. На доске расположены картинки с изображением предметов, у которых какой-то элемент отсутствует. Дефектолог задает вопрос: «Что (кто) без чего?»

Обезьяна без ... (хвоста).

Цветок без ... лепестка.

Самолет без ... крыла.

Утка без ... клюва.

Неваляшка без ... руки.

Корова без... хвоста.

Машина без ... колеса.

Закрепление умения употреблять существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом начинается с формирования у детей базовых знаний о уменьшительно-ласкательных суффиксах и их роли в речи. Детям объясняется, что уменьшительные формы существительных используются для обозначения маленького размера, нежности, ласковости или пренебрежительности. Дети учатся правилам образования уменьшительно-ласкательных форм существительных. Они изучают, какие суффиксы используются в различных ситуациях и как они изменяются в соответствии с родом, числом и падежом существительного. Дети учатся использовать уменьшительно-ласкательные формы существительных в контексте реальных ситуаций. Они могут играть ролевые игры, где им необходимо использовать уменьшительно-ласкательные формы при общении с другими персонажами или описывать маленькие предметы или животных. Дети выполняют различные упражнения, направленные на практику использования уменьшительно-ласкательных форм существительных. Это может включать составление предложений, подбор уменьшительных форм к существительным или создание историй, где дети используют уменьшительные формы. В лепбукке представлены упражнения на данное направление.

Игра «Назови ласково»

Цель: закрепление умения согласовывать прилагательное и существительное, образовывать уменьшительных форм прилагательных.

Ход игры. Дефектолог произносит часть фразы, а дети ее заканчивают, добавляя слово.

Лопата зеленая, лопатка (зелененькая).

Цветок красный, а цветочек (красненький).

Дом низкий, а домик (низенький).

Ведро синее, а ведерко (синенькое).

Забор низкий, заборчик (низенький).

Развитие умения употреблять предлоги начинается с формирования у детей базовых знаний о предлогах и их роли в речи. Детям объясняется, что предлоги используются для указания

места, направления, времени, причины и других отношений между предметами или действиями. Дети учатся правилам использования предлогов в различных контекстах. Они изучают, какие предлоги используются для определенных отношений и как они сочетаются с разными частями речи (существительными, глаголами, прилагательными и т.д.). Дети учатся использовать предлоги в контексте реальных ситуаций. Они могут играть ролевые игры, где им необходимо описывать место, направление или время с использованием соответствующих предлогов. Дети выполняют различные упражнения, направленные на практику использования предлогов в речи. Это может включать составление предложений, заполнение пропусков в предложениях с правильными предлогами или выполнение заданий на выбор правильного предлога в определенной ситуации. В лэпбуке представлена игра на данное направление.

Игра «Чудо поезд»

Цель: формирование умения понимать и дифференцированно использовать простые предлоги в, на, над, под, к, от, за, перед обозначающие пространственное расположение предметов.

Ход игры. Дефектолог на доске выставляет макет поезда и объясняет, что пассажиры везут в нем разные вещи. В первом вагоне везут вещи, про которые можно составить предложение с предлогом В. Во втором вагоне – вещи, про которые можно придумать предложение с предлогом НА. Далее педагог показывает картинки, дети придумывают предложение и помещают картинки в соответствующие «вагоны».

Игра «Ромашки»

Цель: формирование умения понимать пространственное значение предлогов в, на, под, над, за, перед; дифференцировать предлоги в – на, над – под, за – перед.

Ход игры. Перед ребенком или группой детей выкладывают лепестки ромашек. Логопед показывает две серединки цветков, произносит предлоги или предлагает детям назвать их (использует графическое изображение). Затем логопед предлагает составить две ромашки. Дети по очереди берут лепестки, рассматривают картинки, кладут к определенной серединке цветка. По окончании игры логопед предлагает составить предложения по картинкам.

Формирование умения образовывать названия детенышей животных начинается с формирования у детей базовых знаний о детенышах животных и их названиях. Детям объясняется, что у многих животных есть специальные названия для их молодых особей. Дети учатся правилам образования названий детенышей животных. Они изучают, какие суффиксы или другие изменения используются для образования этих названий и как они связаны с родителем и особенностями различных видов животных. Дети учатся использовать названия детенышей животных в контексте реальных ситуаций. Они могут играть ролевые игры, где им необходимо описывать или представлять себя детенышами разных животных и использовать соответствующие названия. Дети выполняют различные упражнения, направленные на практику образования названий детенышей животных. Это может включать сочетание правильных суффиксов с названиями животных или составление предложений с использованием этих названий. В лэпбуке представлено упражнение на данное направление:

Игра «Кто у кого?»

Цель: закрепление умения согласовывать прилагательное и существительное, образовывать уменьшительные формы прилагательных

Ход игры. В процессе игры используются картинки с изображением животных и их детенышей. Дефектолог называет картинку и задает вопрос: «Кто у лисы?». Ребенок отвечает: «У лисы лисенок» (ежонок, слоненок, тигренок, котенок и т.д.).

Развитие умения конструировать предложения по опорным словам начинается с формирования у детей базовых знаний о структуре предложения и его элементах. Детям объясняется, что предложение состоит из подлежащего (существительного или местоимения), сказуемого (глагола или глагольной формы) и других составляющих (определений, дополнений и т.д.). Дети учатся правилам конструирования предложений по опорным словам. Они изучают, какие слова могут быть использованы в качестве опорных слов и как строить предложения, используя эти опорные слова и правильные грамматические структуры. Дети учатся конструировать предложения в контексте реальных ситуаций. Они могут играть ролевые игры, где им необходимо использовать опорные слова для составления предложений о себе, других людях или предметах. Дети выполняют различные упражнения, направленные на практику конструирования предложений по опорным словам. Это может включать составление предложений, используя опорные слова, заполнение пропусков в предложениях с правильными словами или выполнение заданий на выбор правильного опорного слова в определенной ситуации.

Развитие умения осуществлять проверку грамматической адекватности предложений начинается с формирования у детей базовых знаний о грамматических правилах и структурах предложений. Детям объясняется, что каждое предложение должно соответствовать определенным грамматическим нормам, чтобы быть правильным и понятным. Дети учатся грамматическим правилам и структурам, которые используются для проверки грамматической адекватности предложений. Они изучают, какие части речи могут быть использованы в определенных грамматических конструкциях и какие правила согласования и порядка слов следует соблюдать. Дети учатся осуществлять проверку грамматической адекватности предложений в контексте реальных ситуаций. Они могут анализировать и исправлять предложения, которые встречаются в текстах, диалогах или других коммуникативных ситуациях. Дети выполняют различные упражнения, направленные на практику проверки грамматической адекватности предложений. Это может включать анализ и исправление неправильных предложений, составление предложений с правильной грамматикой или выполнение заданий на определение правильности предложений.

В процессе постепенного ознакомления детей с материалом данного лэпбука, а также при повторном его использовании возрастает степень самостоятельности воспитанников. На первом этапе педагог знакомит детей с каждой из представленных игр, объясняет правила, принимает участие в совместной игровой деятельности, далее детям предлагается выполнение игровых действий названной педагогом игры самостоятельно (элемент индивидуального занятия). На следующем этапе возможно использование материалов всего лэпбука как целостной системы на коррекционном занятии по формированию грамматического строя речи.

Дальнейшая работа с лэпбуком может носить как индивидуальный характер, так парный или групповой. С детьми, показывающими по итогам диагностики низкий уровень развития речи, чаще проводится индивидуальное обучение, они выполняют задания под наблюдением и с подсказками педагога. Детям, которые уже самостоятельно справлялись с заданиями, предлагается объединиться со сверстниками и «научить» их, помочь им выполнить задания, тем самым развивая навыки общения со сверстниками.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что коррекционная работа с использованием технологии лэпбук, современная технология, которая имеет большие потенциальные возможности и перспективы, которые будут открываться по мере ее внедрения в практику коррекционно-развивающего образования. Такая необычная подача материала обязательно привлечет внимание ребенка, и он еще не раз захочет возвратиться к этой папке, чтобы полистать – поиграть в нее, а заодно, незаметно для себя самого, поучиться.

Abstract. The article presents the content of correctional work on the formation of the grammatical structure of speech in older preschool children with general speech underdevelopment (level III of speech development) through the use of a notebook, which is an interactive manual that promotes the development of the grammatical structure of speech in children with this disorder. The structure of the laptop provides a step-by-step formation of skills in the formation of adjectives, the correct use of prepositions and the construction of sentences, contributing to the development of independence and communication skills in children.

Список литературы

1. Жукова, Н. С. Поэтапное формирование устной речи при ее недоразвитии / Н. С. Жукова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 96 с.
2. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – М. : Педагогика, 1997. – 299 с.
3. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Речь, 2011. – 142 с.
4. Левина, Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом : пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. институтов / Р. Е. Левина ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Владос, 2003. – 480 с.
5. Лисицкая, Л. Г. Культура русской речи : учеб.-метод. пособие / Л. Г. Лисицкая. – Армавир : Ред.-издат. центр АГПУ, 2007. – 108 с.
6. Логинова, В. И. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / В. И. Логинова ; под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.
7. Никашина, Н. А. Формирование речи и ее недоразвитие / Н. А. Никашина. – М. : Сфера, 2014. – 275 с.
8. Спирова, Л. Ф. Общие методические положения по обучению грамоте детей с недоразвитием речи: пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. институтов / Л. Ф. Спирова, Р. И. Шуйфер ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Владос, 2003. – 480 с.
9. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова. – М. : Академия, 2016. – 388 с.
10. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева. – Екатеринбург : АРГО, 2010. – 164 с.
11. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.

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

Научный руководитель: Урусова О.И.

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье описаны этапы и направления работы по развитию произносительной стороны речи у детей со стертой дизартрией. Кратко рассмотрено состояние просодики и звукопроизношения у детей с данным нарушением, приведены основные аспекты коррекционно-педагогической работы.

Произносительная сторона – часть речевой системы, представляющая собой комплекс речедвигательных навыков наряду с одновременным их фонетическим оформлением. В свою очередь, речедвигательные навыки включают в себя такие компоненты, как речевое дыхание, образование голоса, звукопроизношения, словесное и логическое ударение, интонация и ее средства [6, с. 11].

Произносительная сторона речи охватывает такие компоненты, как ритмико-мелодическая сторона (интонация) и звуковая сторона (звуки речи). Интонация – это реализация речи с задействованием звуковых средств языка. С помощью интонации говорящий может передать суть высказывания, придать ему определенный эмоциональный оттенок. Интонация определяет тип высказывания (повествовательное, вопросительное или повелительное), в некоторых случаях одно и то же высказывание при различной интонации имеет совершенно иной смысл. Звуковая сторона речи представлена произношением звуков, объединенных в слова согласно фонетическим нормам родного языка.

Правильность формирования произносительной стороны речи во многом зависит от сохранности центральной нервной системы, нормотипичного строения органов артикуляционного аппарата и их достаточной иннервации, наличия правильного речевого образца произношения. Однако в последнее время наблюдается все большее количество примеров дизонтогенеза произносительной стороны речи органического характера из-за воздействия самых различных вредоносных факторов. И лидирующее место среди таких нарушений занимает дизартрия.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Дизартрия является следствием органического поражения центральной и периферической нервной системы, что приводит к недостаточному обеспечению нервными импульсами речевого аппарата. Соответственно, возникают параличи и парезы мышц артикуляционного аппарата, препятствующие их нормальному движению. Реализация произношения звуков и их фонетического оформления становится затрудненной. На фоне этого нарушается общая и мелкая моторика [5, с. 223].

Характер и степень поражения органов артикуляционного аппарата зависит от вида дизартрии. Существует также стертая ее форма, при которой наблюдаются все клинические проявления дизартрии, однако они носят невыраженный характер и возникают вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга. Стертая дизартрия является достаточно распространенным речевым нарушением, с которым на практике сталкивается практически каждый специалист.

Проявления стертой дизартрии характеризуются своеобразием интонационной стороны речи, а также нарушением правильного произношения нескольких групп звуков. Отмечается слабость и укорочение речевого выдоха, что проявляется в тихом голосе, его монотонности. Дыхание часто поверхностное. Слабость мышц мягкого неба приводит к назализации голоса. Темп речи чаще всего ускоренный, однако при повышении речевой нагрузки замедляется, а голос становится тише. Зачастую особенности голоса связаны с состоянием эмоциональной сферы детей: у детей с повышенной возбудимостью нервной системы голос чаще всего громкий, с выкриками, тембр повышенный, скорость речи увеличена. Дети с преобладанием процессов торможения чаще всего имеют тихий голос, скандированный и замедленный темп [2, с. 219].

Нарушения звукопроизносительного компонента выражаются в искажениях, заменах, смещениях, пропусках звуков. Чаще всего нарушены звуки позднего онтогенеза, однако встречаются нарушения и звуков с простой артикуляцией. Кроме того, исследования Л.В. Лопатиной [3, с. 25] показали, что зачастую характер нарушения звуков зависит от локализации поражения мышц артикуляционного аппарата. Спастичность мышц кончика языка приводит к вынужденному его задействию в произношении, что проявляется в смягчении звуков. Паретичность языка препятствует его правильному подъему, из-за чего он остается в нижней позиции и приводит возникновению свистящего призвука. Полная напряженность языка является причиной возникновения шипящего призвука при произнесении свистящих, а также бокового произношения свистящих и шипящих звуков. Напротив, слабость мышц является причиной межзубного произношения звуков, горлового произношения звука [р]. Звуки, сложные по артикуляции, зачастую заменяются на простые: щелевые заменяются на взрывные («тепленок»), звонкие оглушаются («шук»), шипящие заменяются на свистящие («сапка»), твердые смягчаются («сябака»). Аффрикаты в произношении часто распадаются на составляющие их звуки («тсапля»).

Коррекция произносительной стороны речи при стертой дизартрии является достаточно сложным и длительным процессом, который должен носить комплексный характер и быть направлен, прежде всего, на преодоление последствий органического поражения. Учитывая сложность и стойкость нарушений произносительной стороны речи, содержание работы включает в себя несколько последовательных этапов.

1) Подготовительный этап. Направлен на создание базовых предпосылок для развития произносительной стороны речи. Работа ведется в отношении тех компонентов, нарушение которых препятствует нормальному произношению. Таким образом, выделяются следующие направления работы:

– **нормализация моторики артикуляционного аппарата.** Реализация данного направления осуществляется преимущественно с помощью практических методов (упражнения в рамках артикуляционной гимнастики, логопедического массажа). Логопедический массаж направлен на снижение тонуса или на активизацию паретичных мышц артикуляционного аппарата и выполняется с помощью специальных зондов или же вручную. Артикуляционная гимнастика, в свою очередь, делится на пассивную (учитель-дефектолог помогает ребенку выработать правильное положение органов артикуляционного аппарата при произнесении звука) и активную (ребенок самостоятельно выполняет ряд артикуляционных упражнений, направленных на формирование правильной двигательной программы звука, улучшение точности, ритмичности и переключаемости движений). Для поддержания интереса ребенка используются карточки с символами названий артикуляционных упражнений, игрушки, артикуляционные сказки, стихи и т.д. [1, с. 13];

– **нормализация речевого дыхания.** Действия в данном направлении имеют цель выработки плавного и целенаправленного речевого выдоха, который является основой для правильного произношения, интонационного оформления речи. Развитие целенаправленной воздушной струи осуществляется с помощью различных игровых упражнений, в основе которых лежат приемы задувания предмета в определенную цель (например, ватку в «ворота» из конструктора), приведение предмета или его части в движение («султанчики», «вертушки», мыльные пузыри). В дальнейшем дыхательные умения закрепляются в специальных ортофонических упражнениях, объединяющих артикуляционные, голосовые и дыхательные упражнения воедино;

– **нормализация просодики.** Данное направление предполагает достаточный объем работы, поэтому подразделяется на несколько этапов:

I. Подготовительный. Используются выше упомянутые ортофонические упражнения, а также изолированные упражнения по формированию умения модулировать силу и высоту голоса. Уделяется внимание и темпо-ритмической стороне речи. Применяются различные средства: наглядные опоры, музыкальные игрушки, карточки.

II. Формирование представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи. В ходе данного этапа дети получают представления об интонации, способах ее реализации в устной речи. Осуществляется работа по формированию умения дифференцировать вопросительную, повествовательную и восклицательную интонацию, а также интонационную структуру предложений. Используются приемы соотнесения интонации с определенным символом, выполнение определенных движений с учетом интонации, определение интонации с опорой на сказки, разговорную речь. Также эффективным средством, содержащим достаточное количество речевого материала различной интонации, является фольклор.

III. Формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи. Сущность работы на данном этапе не отличается от предыдущего, однако, в данном случае, материал отрабатывается в разговорной речи детей [3, с. 98];

– **нормализация мелкой моторики рук.** У детей со стертой дизартрией всегда наблюдается нарушение мелкой моторики, а, учитывая ее взаимосвязь с речевыми отделами головного мозга, работа в данном направлении является обязательным условием полноценного коррекционного воздействия. Безусловно, в данном направлении будут преобладать практические методы, включающие в себя множество приемов и средств. Это могут быть пальчиковая гимнастика, нейроупражнения, манипуляции с мелкими предметами, шнуровки, су-джок терапия. Выбор средств также отличается неограниченностью: при возможности пособие для развития мелкой моторики можно создать даже из бросового материала, что сэкономит финансовые средства на приобретение готовых игр, но не уступает по эффективности и отличается доступностью [3, с. 136].

2) Этап выработки новых произносительных умений и навыков. На данном этапе работа ведется непосредственно над нарушенными звуками, однако это не происходит изолированно. Обязательно должны включаться направления из предыдущего этапа для закрепления базы и формирования новых артикуляционных укладов. Работа над звуками в аспекте последовательности должна вестись по принципу «от простого – к сложному», это значит, что изначально вырабатывается произношение более легких по артикуляции звуков с постепенным переходом к сложным. Также необходимо учитывать степень доступности артикуляционного уклада ребенку с учетом состояния его мышц артикуляционного аппарата. Однако, нередко

случаи, когда у детей изначально более успешной была постановка сложных по артикуляции звуков [7, с. 175].

На данном этапе работа предполагает реализацию следующих направлений:

– **развитие фонематического восприятия.** Невозможно полноценно вырабатывать навык произношения звука, если ребенок его не воспринимает на слух. Важно, чтобы ребенок не только мог воспринимать данный звук, но и дифференцировать разницу между правильным и неправильным произношением. В ходе работы по развитию фонематического восприятия используются все группы методов. Среди приемов наиболее часто используются выделение звука (слова с правильно/неправильно произносимым звуком) определенным действием, отбор картинок на определенный звук. Используется как картинный, так и словесный материал, но на первых этапах предпочтительнее использовать первый вариант;

– **постановка звуков.** Традиционно используются три способа постановки звука (механический, по подражанию и смешанный), также применяется постановка от опорного звука. Залогом успешной постановки звука является прием задействования максимального количества анализаторов (зрительный, слуховой, тактильный), которые помогут ребенку осознать правильное положение языка и иных артикуляционных органов в ходе произношения звука. Среди средств применяются логопедические зонды, а также подручные материалы (шпатели, ватные палочки, нитки) [7, с. 124];

– **автоматизация звуков.** Данное направление реализуется наиболее длительно во времени. Это связано с тем, что поставленный звук еще не значит доведенное до автоматизма правильное произношение. Автоматизация звука проводится в следующей последовательности: изолированно, в слогах, в словах, в словосочетаниях, в предложениях и в связной речи. В свою очередь в слогах и словах звук отрабатывается сначала в легких позициях, затем – в более сложных. На уровне предложений также осуществляется постепенное наращивание количества слов с автоматизируемым звуком. При этом важно, чтобы в предложении не встречались звуки, которые у ребенка еще нарушены или не автоматизированы.

Так как автоматизация звуков является длительным процессом, важно разнообразить ее различными игровыми заданиями, задействовав разные анализаторы. Механическое повторение слов за логопедом утомляет ребенка и отбивает его интерес к работе. Можно использовать прием сочетания проговаривания звуков с различными движениями (перепрыгивание препятствий и проговаривание слов), с заданиями на мелкую моторику (например, нанизывание бусин и произнесение слогов), поиск картинок/фигурок с проговариванием слогов или слов, нахождение предметов на сюжетной картинке и проговаривание их названий и т.д. На начальных этапах преобладают практическая направленность метода, однако, при автоматизации звука в предложении и связной речи имеется тенденция преобладания словесных методов. Средства, используемые при автоматизации звуков, также отличаются большим разнообразием. Это могут быть картинки, игрушки, предметы, природный и бросовый материал, спортивный инвентарь. На современном этапе не последнее место занимают и технические средства обучения, которые также положительно зарекомендовали себя в логопедической практике.

В ходе автоматизации звука важно регулярно уточнять у ребенка правильность положения артикуляционных органов при его произнесении для четкого осознания артикуляционного уклада. Кроме того, такой прием позволяет закрепить правильные кинестезии. Уточнение артикуляционного уклада проводится в начале коррекционного занятия перед автоматизацией [4, с. 175];

– **дифференциация звуков.** Переход к данному этапу осуществляется после того, как звук автоматизирован на всех уровнях. Дифференциация проводится на таких уровнях, как изолированное произношение звука, на уровне слога и слова. Применяется картинный и словесный материал, приемы раскладывания картинок в зависимости от звука, выполнение действий в зависимости от наличия определенного звука.

3) Этап выработки коммуникативных умений и навыков. Все отработанные навыки закрепляются в свободной речи. Обязательным является выработка самоконтроля в различных речевых ситуациях, которые носят естественный характер или могут быть смоделированы учителем-дефектологом. Используется метод беседы, приемы драматизации, проигрывания бытовых ситуаций [3, с. 137].

На протяжении всей коррекционно-педагогической работы используются все традиционные группы методов. Среди словесных методов можно отметить метод беседы, инструкцию, объяснение, повторение за учителем-дефектологом. Наглядные методы являются необходимостью при коррекции звукопроизношения, особенно на ранних этапах. Использование наглядности создает детям зрительную опору, что позволяет полноценно сконцентрироваться на ощущениях артикуляционного аппарата при обучении правильному произношению. Практические методы также составляют значимый объем от всех методов и включают в себя различные речевые, дыхательные, просодические и артикуляционные упражнения, дидактические игры, моделирование.

Так как вопрос коррекции произносительной стороны речи у детей со стертой дизартрией является достаточно разработанным, сегодня используются различные приемы, как классические, так и нетрадиционные. На основе приемов разрабатываются упражнения и игры, которые активно используются специалистами на разных этапах коррекционно-педагогической работы.

Таким образом, развитие произносительной стороны речи занимает центральное направление в коррекции нарушений при стертой дизартрии. Четкость этапов и направлений позволяет грамотно организовать коррекционную работу и выбрать подходящие методы и приемы коррекции.

Abstract. The described areas of work are traditional, however, the use of methods, techniques and tools largely depends on the approach of the teacher-defectologist, who selects them taking into account the interests and capabilities of the child. The clarity of stages and directions allows for the competent organization of correction work and the selection of appropriate correction methods and techniques.

Список литературы

1. Анищенкова, Е. С. Артикуляционная гимнастика для развития речи дошкольников / Е. С. Анищенкова. – М. : Астрель, 2007. – 61 с.
2. Брюховских, Л. А. Дизартрия / Л. А. Брюховских. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2015. – 230 с.
3. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
4. Мастюкова, Е. М. Дизартрия. Хрестоматия по логопедии / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1997. – 254 с.
5. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на/Д : Феникс, 2002. – 448 с.
6. Российская, Е. Н. Произносительная сторона речи / Е. Н. Российская, Л. П. Гаранина – М. : АРКТИ, 2003. – 104 с.
7. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

Кисляк И.А.*БГПУ им. Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Лемех Е.А., канд. псих. наук, доцент

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ИГРА» СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Аннотация. В статье анализируются планирование и алгоритм реализации образовательного процесса в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. На этой основе предлагаются методические рекомендации для учителей-дефектологов по проведению занятий на примере образовательной области «Игра». Диагностической базой, позволяющей установить начальное состояние игровой деятельности воспитанника с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии, является методика И.Ю. Захаровой и Е.В. Моржиной. Полученный игровой портрет ребенка предлагается использовать в качестве инструмента для разработки индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы с воспитанниками центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Деятельность учителя-дефектолога с дошкольниками с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР) предполагает необходимость индивидуального подхода, учета особенностей каждого ребенка, а также применение специализированных методов и приемов. При работе с детьми с ТМНР следует учитывать тот факт, что темп психического развития детей, имеющих схожую структуру и тяжесть нарушений психофизического развития, может отличаться в связи с разными социальными условиями жизни [3, с. 56].

Алгоритм организации коррекционно-развивающих занятий может состоять из следующих этапов: диагностический этап, планирование предстоящей работы, непосредственное проведение занятий, мониторинг результатов работы (при необходимости, внесение изменений в разработанную программу).

Диагностический этап включает в себя сбор анамнеза (анализ медицинской и психолого-педагогической документации, а также проведение бесед с родителями и другими специалистами), непосредственную диагностику развития ребенка (выявление уровня интеллектуального и физического развития, уровня сформированности речевого аппарата, определение актуальной и ближайшей зон развития, выделение особых образовательных потребностей *определенного* ребенка), установление целей и задач предстоящей работы.

Этап планирования работы является сложным и важным звеном во всей деятельности учителя-дефектолога. Педагогическое планирование – это предварительная разработка основных аспектов взаимодействия между педагогом и обучающимся. Оно включает в себя составление плана предстоящей деятельности. Планирование играет ключевую роль в работе учителя-дефектолога, так как оно демонстрирует понимание специалистом сути, направленности и содержания предстоящей работы. Формирование у ребенка с интеллектуальной недостаточностью предметных и предметно-игровых действий требует длительного периода, в отличие от ребенка с сохранным интеллектом [1, с. 4].

Проведение занятий реализуется с учетом структуры самого занятия, поставленных целей и задач, особых образовательных потребностей воспитанника. Занятия (индивидуальные и

подгрупповые) проводятся согласно учебному плану центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) для детей с ТМНР [4, с. 5].

Этап мониторинга и модификации программы включает в себя наблюдение за динамикой развития: фиксация достижений и возникающих трудностей. На данном этапе педагог контролирует, насколько эффективны используемые методы, приемы и формы работы. Осуществляется обмен информацией с другими специалистами, которые работают с этим ребенком и взаимодействие с родителями.

И.Ю. Захарова совместно с Е.В. Моржиной составили диагностический инструментарий для исследования уровня развития игры в формате таблицы, представленной игровыми эпохами и этапами [2, с. 20]. Эксперты провели анализ игр детей в возрасте от рождения до семи лет и условно классифицировали их на три группы, основываясь на три ключевые направления развития отношений в жизни человека: отношения с миром людей, отношения с миром предметов, отношения с собой. Данная методика предоставляет возможность поэтапно отслеживать развитие ребенка с ТМНР и планировать работу по образовательной области «Игра» на основе проведенной диагностики.

Нами был проведен эксперимент в старшей дошкольной группе центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. В ходе этого эксперимента мы обследовали воспитанника с тяжелыми, множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития с использованием диагностического инструментария, разработанного И.Ю. Захаровой и Е.В. Моржиной. В ходе игры с детьми мы осуществляли наблюдение и поддержку игрового процесса, учитывая их фактический уровень развития. В результате появились портреты, которые демонстрируют неравномерность в развитии и упущенные возможности.

Учитывая объем статьи, невозможно представить результаты оценки сформированности игровой деятельности всех детей. Мы остановимся на игровом портрете одного воспитанника (Арина (имя ребенка изменено), 6 лет, тяжелая степень интеллектуальной недостаточности, нарушения зрения, тугоухость, эпилепсия). На основе проведенной диагностики мы предложим методические рекомендации для учителя-дефектолога, ориентированные на работу с конкретным ребенком.

1) Необходимо *составить игровой портрет* ребенка, используя заполненные таблицы, полученные в ходе эксперимента.

Игровой портрет. Девочка сосредоточенно наблюдает за лицом взрослого, реагируя на его мимику. Речь у девочки не сформирована, выражает свои потребности, чувства удовольствия/неудовольствия с помощью жестов, звуковых вокализаций, мимических выражений. Ребенок активно проявляет желание общаться. Привлекает внимание взрослого, не разрешает близкому взрослому (воспитателю) долго общаться с другими детьми. В случае чего, проявляет ревность и негативизм в виде плача, за утешением подходит к взрослому, любит «жалеться». Проявляет беспокойство при появлении незнакомого взрослого, однако вскоре адаптируется. Эмоции и интонация взрослого играют ключевую роль в регулировании поведения девочки: взрослый способен успокоить ребенка с помощью беседы и улыбки. Девочка очень чувствительна к похвале и критике, реагируя на них соответствующим образом. Воспитанница откликается на свое имя, а ее внимание может быть направлено указательным жестом. У ребенка сформировано совместное внимание на игрушку, а также установлены игровые ритуалы: погремушку – трясти, мячик – катать. Присутствует связь между словом и действием: девочка хлопает в ладоши по инструкции «хлопай».

Удерживает вложенный в руку предмет и подстраивает кисть под форму предмета, перекладывает предмет из руки в руку. Ребенок тактильно исследует предметы окружающего мира, манипулирует с ними, как правило, неспецифическими действиями: стучит, сжимает. Эти манипуляции нацелены на удовлетворение сенсорных потребностей, связанных с тактильными ощущениями, цветом и звуками. Девочка довольно активно пытается исследовать ближнее пространство и для этого изменяет уровень положения тела: сидит, ползет, встает. Также наблюдаются действия с предметом по подражанию взрослому. Ребенок пьет и ест самостоятельно.

У ребенка есть любимая игрушка, та, которую она всегда выделяет среди других. Девочка боится резкого изменения положения тела. Удерживает баланс стоя, много и свободно двигается. Меняет направления при ходьбе, также в процессе ходьбы переносит предметы. Ребенок получает удовольствие от двигательных и сенсорных игр: улыбается, балуется. Девочка не смотрит на себя в зеркало и, как следствие, не узнает себя в зеркале. Ребенок не знает частей тела, не может показать, где болит. На переднем плане находятся игры с ощущениями от своего тела: онанирование, теребление волос.

В 6 лет, ребенок частично владеет навыками, характерными первой игровой эпохе (от 0 до 12 месяцев), и навыками пятого этапа второй игровой эпохи (от 1 до 3 лет). Третья игровая эпоха (от 3 до 6 лет) ребенком не освоена даже частично.

2) Используя игровой портрет воспитанника, можно создать индивидуальную программу коррекционно-развивающей работы для развития игровой деятельности. Мы разрабатываем эту программу, ориентируясь на несформированные возможности и фиксируем это в задачах: выясняем необходимость их формирования и организуем те игры, которые помогут преодолеть эти пробелы.

Рекомендации по разработке индивидуальной программы по развитию игровой деятельности у Арины:

– стоит начинать коррекционную работу с восстановления пропусков в первой и второй игровых эпохах. Пока ребенок не освоит весь первый этап, переходить на второй не целесообразно. Основываясь на данные игрового портрета, мы подбираем соответствующую программу и занимаемся развитием недостаточно сформированных навыков;

– сильной стороной девочки является социально-эмоциональное взаимодействие со взрослыми. Также проявляется активность при работе с различными анализаторами: слуховым, зрительным, тактильным. При планировании работы с ребенком, необходимо делать акцент на его успешных моментах.

1) Первая линия развития «Отношения с миром людей».

Цель работы: поддерживать активную инициативу ребенка в общении со взрослыми.

Задачи: обучать выражению разделенного переживания; развивать совместное внимание; имитировать эмоции и мимику взрослого; демонстрировать собственные эмоции и проявлять интерес к эмоциям других; формировать роль игрового партнера.

Для реализации поставленных задач можно применять следующие игры, способствующие взаимодействию.

– Игры с эмоциями. В играх данного плана взрослый демонстрирует собственные эмоции, включая жестикуляцию.

– Игры с тактильными ощущениями (пощекотать, потормошить, пощипать) с добавлением эмоций и мимики педагога. Взрослый обыгрывает различные эмоциональные ситуации: удивление

«ой, кто это?», изображает, что сердится «ай-я-яй». Дублирует звуки, интонации, мимику и действия дошкольника. Педагог является «зеркалом» для ребенка. Важно следить за стабильностью позы, так как нескоординированные движения мешают дошкольнику сосредоточиться.

Как следствие, воспитанник начинает подражать эмоциям, мимике, действиям взрослого.

2) Вторая линия развития «Отношения с миром предметов и физическим пространством».

Цель работы: развивать навыки захвата и освобождения предмета, а также умение использовать предмет по его назначению.

Задачи: формировать навыки захвата и отпускания предметов; обучать исследованию функциональных свойств объектов; развивать умение пользоваться орудиями (ложка, вилка, зубная щетка, карандаш, мелок); обучать самостоятельному приему пищи и питью.

Для достижения указанных задач необходимо использовать игры-манипуляции с предметами, а также игры с разнообразными материалами.

– Игры, направленные на развитие навыков дотягивания, хватания и отпускания предметов. В таких играх используются разнообразные по форме, текстуре и ощущениям предметы, которые удобно захватывать. Суть игры заключается в том, что педагог предлагает ребенку предмет, располагая его так, чтобы воспитанник имел возможность дотянуться рукой. Когда воспитанник освоит захват неподвижного предмета, взрослый усложняет задачу, медленно перемещая предмет перед ребенком, чтобы тот попробовал схватить движущийся объект.

В результате воспитанник начинает осваивать различные свойства объектов, ощущая их текстуру, температуру и форму. У него развивается способность тянуть руку к предмету и улучшается зрительно-моторная координация.

– Игры-манипуляции с предметами. Для этих игр можно использовать такие материалы: игрушечная машинка, машинка на веревочке, каталка на палочке, мячик, молоток, совок, бумага и мелки. Взрослый может вместе с ребенком катать машинку, стучать молотком по разным предметам, копать совочком и тянуть машинку за веревочку.

В результате ребенок наблюдает за действиями педагога, запоминает их и воспроизводит, изучая, как можно взаимодействовать с разными предметами. Его пассивный словарный запас увеличивается: он начинает называть (или показывать) предметы и, по мере возможности, описывать действия, связанные с ними.

– Игры с различными материалами. Для таких занятий отлично подходят картонные коробки, тесто, крупы, песок, вода, миски, кастрюли (воткнуть палочку в тесто, пощупать «кашу» из крахмала, пересыпать песок и крупу из одного ведерка в другое, переливать воду из стаканчика в кастрюлю).

В результате у ребенка формируются причинно-следственные связи и новый сенсорный опыт.

3) Третья линия развития «Отношения с собой».

Цель работы: создавать целостное и непрерывное представление о себе (восприятие взаимосвязи функций своего тела).

Задачи: обучать локализации боли; реагировать на сенсорные стимулы; распознавать себя в зеркале и на фотографиях.

Для достижения поставленных задач можно применить следующие игры.

– Игры, направленные на локализацию ощущений тела. Педагог называет различные части тела ребенка и взаимодействует с ними (щечокет, гладит, пощипывает), при этом эмоционально

вовлекая ребенка в процесс. Важно, чтобы у воспитанника уже была развита координация «рука-глаз», «рука-рот» и т.д. Основываясь на этом опыте, взрослый организует игру, сосредоточив внимание на поиске различных частей тела, превращая их в объекты игры.

– Игры для развития самовосприятия. К примеру, игра «Рельсы-рельсы»: клеится скотч на одежду ребенка, образуя «дорогу», по которой будет ехать маленькая машина – по ногам, рукам, животу и груди.

В результате работы у ребенка сформируется представление о непрерывности и целостности собственного тела.

– Осуществить планирование коррекционно-развивающей работы на базе игрового портрета Арины, направленное на формирование игровой деятельности.

– Реализовать мониторинг результатов работы: спустя 3-6 месяцев после начала занятий имеет смысл вернуться к таблице, чтобы проанализировать динамику и прогресс ребенка на разных игровых этапах, поставить новые цели и задачи.

Разнообразие нарушений у воспитанников с ТМНР приводит к различным уровням их психического развития, даже если они принадлежат к одной возрастной группе. Это подчеркивает важность индивидуального подхода в планировании, основанного на диагностических данных, что является одним из ключевых условий для обучения и воспитания детей в ЦКРОиР. Предложенная диагностическая методика позволяет рассматривать игровой портрет воспитанника с ТМНР как эффективный инструмент для планирования коррекционно-развивающей работы в условиях ЦКРОиР.

Представленные персонифицированные методические рекомендации для учителя-дефектолога могут послужить основой для составления индивидуальных программ по образовательной области «Игра» в условиях ЦКРОиР. Эффективное и персонализированное планирование можно рассматривать как один из ключевых факторов, способствующих улучшению качества коррекционно-развивающей деятельности учителя-дефектолога.

Abstract. The article analyzes the planning and algorithm for implementing educational process in the special education and rehabilitation centre. On this basis, methodological recommendations are proposed for special education teachers on conducting classes using the example of the educational area «Game». The diagnostic base, allowing to establish the initial state of play activity of a child with severe, multiple disorders in physical and / or mental development, is the method of I. Yu. Zakharova and E. V. Morzhina. The obtained play portrait of the child is proposed to be used as a tool for developing an individual program of correctional and developmental work with pupils of the special education and rehabilitation centre.

Список литературы

1. Винникова, Е. А. Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условия центра коррекционно- развивающего обучения и реабилитации / Е. А. Винникова // Специальная адукацыя. – 2011. – № 2. – С. 20–28.
2. Захарова, И. Ю. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр / И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина. – М. : Теревинф, 2018. – 152 с.
3. Лазуренко, С. Б. Современная научная парадигма дошкольного образования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / С. Б. Лазуренко, М. В. Переверзева, Н. Н. Павлова // Дефектология. – 2020. – № 5. – С. 52–60.
4. Учебные планы специального образования на уровне дошкольного образования, утвержденные постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 24 августа 2022г. №150. – URL: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=135263> (дата обращения: 15.09.2019).

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

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается значение логоритмических упражнений как средства развития речи. Описываются теоретические аспекты использования средств логопедической ритмики на коррекционных занятиях.

На сегодняшний день важность проблемы обучения, развития и воспитания детей дошкольного возраста приобретает высокое значение с медико-педагогической и социальной точек зрения. Согласно статистике, лишь около 20 % новорожденных полностью здоровы, в то время как остальные дети сталкиваются с различными микроорганическими поражениями или серьезной патологией. Отдельную группу составляют дети с речевыми нарушениями, что может существенно замедлить их развитие. Следовательно, таким детям необходимо своевременное коррекционное педагогическое воздействие с использованием как традиционных, так и альтернативных средств коррекционной работы, которыми являются средства логопедической ритмики.

Логопедическая ритмика – одно из средств улучшения речи. Прежде всего, это комплексная методика, включающая в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического обучения и воспитания. Основой логоритмики являются речь, музыка и движения. Главная задача в логопедической ритмике – регулирование речи через развитие слухового внимания на основе формирования чувства ритма в процессе движения. Коррекционные занятия с использованием логоритмики благотворно воздействуют на состоянии речи и движений. Главным образом важно начинать проводить занятия как можно раньше. Это поможет предупредить и своевременно устранить нарушения речи.

Цель статьи – рассмотреть теоретические аспекты использования средств логопедической ритмики на коррекционных занятиях.

В 80-х годах XX века логопедическая ритмика выделяется как отдельное направление науки, благодаря Г.А. Волковой [2], она устанавливает логоритмику как одну из форм активной терапии, которая может быть включена в любую реабилитационную методику воспитания, лечения и обучения людей с различными нарушениями развития, особенно в отношении лиц с речевыми. Ученый расширила область применения логопедической ритмики, предложив конкретные методические рекомендации для комплексной коррекции разных форм нарушений речи. В результате логоритмика встала наравне с другими разделами логопедии и коррекционной педагогики.

Г.А. Волкова отмечала, что развитие ритма тесно связано с формированием пространственно-временных отношений. Двигательный ритм влияет на становление речевых механизмов. Чувство ритма помогает быстрее и легче усваивать стихотворения, понимать музыкальные произведения. Ритм способствует в разучивание стихотворений, рассказов, потешек, а также помогает лучшему пониманию песен, музыкальных произведений, разучиванию танцев [3].

Таким образом, по мнению Г.А. Волковой, логоритмика – это форма работы по преодолению речевых нарушений. В нее входят двигательные упражнения, а также специальный речевой материал [2, с. 24].

В основе чувство ритма содержит моторную и активную природу и сопровождается моторными реакциями. Суть таких реакций заключается в восприятии ритма, что вызывает многообразие кинестетических ощущений. Это мышечные сокращения мышц головы, челюстей, сокращение мышц языка, пальцев ног, а также напряжение, возникающее в голове, гортани, грудной клетке и конечностях.

Специалисты выделяют несколько принципов логоритмических занятий [1; 2]. Рассмотрим их подробнее:

1) *принцип системности* предусматривает последовательное изложение всего материала курса, раскрытие тем логопедической ритмики, соотнесение теоретических положений и их практическую разработку, распределение материала внутри них;

2) *принцип повторяемости* подразумевает повторение материала в рамках одной и той же темы несколько раз для образования здоровых двигательных динамических стереотипов;

3) *принцип наглядности* представляет собой показ педагогом конкретных движений для их правильного выполнения детьми, когда необходимо пояснить отдельные детали и систему движений, которые скрыты от непосредственного восприятия. Педагоги могут использовать такие виды наглядности, как картинки определенной тематики, видеопрезентации, отрывки из кинофильмов и мультфильмов, графическое изображение;

4) *принцип доступности* достигается благодаря опоре на возрастные особенности детей. Основным требованием является грамотное распределение материала на занятиях, преемственность и постепенность в усложнении двигательных, речевых и музыкальных заданий.

В процессе применения средств логопедической ритмики в коррекционной работе решаются собственно коррекционные задачи, связанные с преодолением имеющихся речевых нарушений. Потенциал логопедической ритмики также позволяет решать образовательные задачи (знакомство с различными типами музыкальных произведений, видами музыкальных инструментов, понятиями «темп», его виды, ритм и т.п.); воспитательные задачи – эстетическое развитие, развитие чувства прекрасного, формирование навыков социального взаимодействия; оздоровительные – развитие диафрагмального дыхания, двигательной активности, точности и переключаемости в движениях.

В дошкольном учреждении образования логоритмические занятия проводятся в соответствии с опорой на квалификацию нарушений, что фиксируется посредством планирования, где прописаны направления развития, включающие в себя владение речью, как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной монологической и диалогической речи; развитие звуковой и интонационной культуры речи; фонематического слуха.

Использование логоритмических средств ставит задачи по развитию свободного общения со взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими. Развитие всех компонентов устной речи детей: грамматического строя речи, связной речи – диалогической и монологической форм; формирование словаря, воспитание звуковой культуры речи; практическое овладение воспитанниками нормами речи.

Объединение двигательных упражнений с проговариванием специальных текстов под музыку дают значительные результаты в формировании нормотипичной речи детей. Во время выполнения таких упражнений у детей совершенствуется речевое развитие, двигательные навыки.

Давно известно, что на усиленное развитие речи влияет двигательная активность ребенка. Также одним из факторов, стимулирующим речевому развитию, является хорошо развитая мелкая моторика, в силу того, что двигательная зона кистей рук и речевая зона в коре головного мозга расположены близко друг к другу.

Ритмические тексты (стихотворения, поговорки, потешки), реализующиеся в логоритмических упражнениях, помогают развитию правильного речевого дыхания, темпа речи, формируют речевую и двигательную память, способствуют развитию речевого слуха. Дети, которые имеют отклонения в речевом развитии, чаще всего попадают в логопедическую группу преимущественно в старшем дошкольном возрасте. В результате упускается немаловажный, сензитивный период речевого развития. Если своевременно не скорректировать имеющиеся нарушения, то уже имеющиеся проблемы значительно нарастают. Ввиду этого, необходима своевременная профилактика речевых нарушений.

Логоритмические занятия стимулируют развитие всех компонентов речи, слуховых функций, речевой функциональной системы, двигательной сферы, ручной и артикуляционной моторики, памяти, внимания, познавательных процессов, творческих способностей детей, воспитывают нравственно-эстетические и этические чувства [4].

Структура логоритмического занятия состоит из многочисленных видов музыкальной и речевой деятельности. В основе методики таких занятий положен комплексно-тематический метод в комбинации с наглядностью и игровыми приемами. Сюжетно-тематическая организация занятий и многогранность в преподнесении учебного материала способствуют стихийному развитию коммуникативной компетенции, связной речи, поддержанию положительного эмоционального состояния детей, интереса и внимания, что помогает достичь высоких результатов в обучении.

Таким образом, задействование логоритмики в коррекционной работе у детей дошкольного возраста, способствует реализации основной задачи: развитию всех сторон речевой деятельности, совершенствованию всех функций речи, памяти, внимания, мышления и других сторон психической деятельности детей. На основе анализа исследования психолого-педагогической литературы можно подвести итог, что вопрос о развитии речи у детей дошкольного возраста достоин внимания многим ученым, рассматривается с разных сторон; изучаются средства устранения нарушений речи с помощью различных коррекционных методик, одной из которых является логопедическая ритмика.

Abstract. The use of logorhythmics in correctional work in preschool children contributes to the realization of the main task: the development of all aspects of speech activity, the improvement of all functions of speech, memory, attention, thinking and other aspects of children's mental activity. Based on the analysis of the study of psychological and pedagogical literature, it can be concluded that the issue of speech development in preschool children is worthy of attention by many scientists, is considered from different angles; the means of eliminating speech disorders using various correctional techniques are being studied, one of which is speech therapy rhythmics.

Список литературы

1. Аксанова, Т. Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР : учебно-метод. пособие / Т. Ю. Аксанова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 181с.
2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учебник для студ. вузов / Г. А. Волкова. – М. : Владос, 2003. – 269 с.
3. Волкова, Г. А. Содержание логоритмического воспитания заикающихся детей преддошкольного возраста / Г. А. Волкова. – СПб. : Владос, 2011. – 93 с.
4. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / НИИ Школьных технологий ; под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М. : Секачев В. Ю., ТЦ «Сфера», 2008. – 128 с.

Коваленко Д.В.*БГПУ имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Ишмуратова Е.М., канд. пед. наук

АДАПТАЦИЯ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ФАКТОРОМ РИСКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ

Аннотация: Статья посвящена адаптации среды для развития предметно-практической деятельности у детей раннего возраста с нарушениями интеллекта. Автор выделяет особенности организации среды.

Современная педагогическая наука подчеркивает необходимость персонализированного подхода к образованию детей с факторами риска. Центральное место в образовательном процессе должен занимать сам ребенок, его индивидуальные потребности, интересы и темпы развития. Образование должно быть построено не на стандартизированных программах, а на основе глубокого понимания индивидуальных особенностей каждого ребенка. Это означает, что образовательные программы должны быть гибкими, адаптируемыми к индивидуальным потребностям, с учетом особенностей его развития. Например, для ребенка с задержкой речевого развития необходимо обеспечить специальные логопедические занятия, а для ребенка с двигательными нарушениями – адаптированную физическую культуру. Кроме того, важно создать безопасную и поддерживающую среду, где ребенок чувствует себя уверенно и защищено. Вопрос создания и адаптации среды в учреждениях дошкольного образования и в условиях домашнего обучения на сегодняшний день стоит особо остро. Это связано с тем, что каждый ребенок с особенностями психофизического развития уникален, который нуждается в специально-организованной среде, способствующей активному формированию познавательной деятельности.

Правильная организация среды способствует формированию адекватных предметных действий, развитию сотрудничества, взаимоотношений ребенка со взрослым, способностей ребенка в использовании знакомых предметов, его дальнейшему прогрессу в ходе генерализации полученных навыков [2; 3; 4].

Для деятельности ребенка раннего возраста с интеллектуальной недостаточностью характерно отсутствие целенаправленной деятельности, равнодушие к результату своей деятельности, отмечается неустойчивый интерес к предметам, нарушение целесообразности и произвольности движений, недоразвитие зрительно-моторной координации. Эти особенности не позволяют эффективно осуществлять дальнейшее развитие ребенка [1].

Правильно организованная среда является одним из важнейших условий коррекционно-развивающей работы, способствующая эффективному развитию моторики ребенка, овладению новыми видами деятельности.

Говоря об особенностях развития предметно-пространственной области в ранней возрастной группе, необходимо довольно большое пространство в помещении с целью удовлетворения необходимости в моторной деятельности. Грамотно сформированные развивающие условия в созданной среде дают каждому ребенку возможность выразить детские эмоции и развивать различные действия, потому что именно это находится в центре внимания для развития и обучения детей раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности. Среда

должна обеспечить максимальную реализацию образовательного потенциала в соответствии с особенностями развития каждого ребенка.

Для детей раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности среда организуется так, чтобы взрослые и дети могли многократно практиковать наиболее нужные и важные роды занятий не только в условиях образовательного учреждения, но и в домашних условиях.

Существует несколько важнейших условий создания адаптивной среды для детей раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности:

1) наличие большого пространства в помещении с целью удовлетворения моторной деятельности ребенка;

2) среда для ребенка раннего возраста должна быть:

- содержательно насыщенной;
- трансформируемой;
- полифункциональной;
- вариативной;
- доступной;
- безопасной;

3) необходимо присутствие в среде достаточного количества разнообразных дидактических пособий и игрового материала, который нужно расположить таким образом, чтобы он побуждал детей к деятельности.

Для повышения эффективности решения поставленных задач необходимо не только учесть общие требования к развивающей среде, но и адаптировать средовые условия под индивидуальные интересы, возможности ребенка с учетом запроса семьи и материальных, человеческих ресурсов семьи.

Учитывая особенности детей раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности, действие с предметом формируется в соответствии с местом. Также необходимо предусмотреть адаптацию всех пространств, где ребенок может проявлять самостоятельность. Так как предметно-практическая деятельность развивается у детей раннего возраста при подражании взрослому, то чаще всего при типичном онтогенезе, дети сами научаются многим навыкам. Дети с фактором риска интеллектуальной недостаточности испытывают значительные трудности, как с имитацией действий взрослых, так и с запоминанием цепочки действий, а также трудности с моторным развитием. Поэтому важно в жилом помещении обязательно выбрать зоны, где ребенок может многократно упражняться в применении одних и тех же действий – зона купания, зона приема пищи, зона одевания, зона досуга. При воспитании и обучении ребенка раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности педагоги должны помочь семье создать правильное зонирование и адаптацию этих зон под возможности ребенка. При этом важно понимать, что кроме среды важную роль в формировании предметно-практических действий будет играть совместное качественное время для их отработки, когда взрослый не торопит ребенка, позволяет ему выполнять некоторые действия или часть действий самостоятельно, постепенно снижая физические, вербальные и визуальные подсказки.

Рассмотрим варианты адаптации средовых ресурсов в ванной комнате (при умывании, мытье рук):

– подставка-ступенька около умывальника, позволяющая ребенку дотягиваться до крана, чувствовать себя уверенно и устойчиво около раковины. Для детей, которые не могут удерживать

позу стоя, возможно использование детского стульчика как для кормления или автомобильного кресла;

- возможна установка детской раковины в соответствии с возрастом и ростом ребенка. Или же некоторым навыкам можно обучать в ванной в процессе купания. При этом ребенок будет выполнять не всю цепочку действий, а только некоторые этапы, в которых он успешен;

- установка детского смесителя, смесителя рычажкового действия, который легко может открывать и закрывать ребенок;

- установление датчика бесконтактной подачи воды;

- использование детского небольшого куска мыла или жидкого мыла. При этом необходимо учитывать размер руки ребенка, текстуру и запах моющего средства. Для детей с низкой мотивацией к обучению можно использовать кусок мыла в привлекательной для него форме зверушки или транспортного средства;

- фиксация мыльницы. Возможна также фиксация веревкой самого куска мыла, чтобы ребенок не превращал мытье рук в игру;

- фиксация мыла специальным креплением для предотвращения игры и др.

Говоря про адаптацию среды дома, важно учитывать какие зоны и инвентарь имеется у законных представителей. Если дома создается «Творческий уголок», включающий разнообразные детские игрушки для настольного театра и инсценировок. Место для организации, выставок детских рисунков. При этом важно, чтобы игрушки, различное оборудование для творчества не размещалось все в поле зрения ребенка. Лучше использовать только одну хорошо знакомую детям сказку и атрибуты к ней для ее проигрывания. Важно объяснить родителям ребенка, что для детей раннего возраста вообще, и для детей с фактором риска интеллектуальной недостаточности, в частности, нельзя часто менять книги и игры. Можно изучать одно произведение в течение 2–3 недель. При этом периодически саму книгу и атрибуты лучше убирать из поля зрения ребенка, чтобы он не пресытился ими.

При организации образовательного пространства для детей раннего возраста мы выделили следующие критерии:

- минимизация раздражителей;

- обеспечение физического комфорта;

- использование крупных предметов, объектов для организации деятельности;

- замена или перекрытие пестрых ковров однотонным текстилем;

- использование в процессе предметно-практической деятельности наиболее значимых для ребенка предметов.

Важно, чтобы предметы были разнообразными по текстуре, форме, цвету, функциональности, чтобы стимулировать сенсорное развитие и познавательную активность ребенка.

Данные факторы способствуют более мягкой психологической адаптации и социализации ребенка. Взаимодействие педагогов и родителей должно быть партнерским, направленным на совместное решение проблем и достижение общих целей. Важно совместно разрабатывать индивидуальную программу развития, учитывающую все особенности ребенка. Регулярный мониторинг, осуществлять мониторинг и ее коррекцию в зависимости от достигнутых результатов. Важно помнить, что потенциал каждого ребенка уникален, и главная задача взрослых – помочь ему раскрыть этот потенциал. Успешность в разных предметно-практических действиях также будет способствовать повышению мотивации ребенка к овладению новыми видами деятельности.

Таким образом, адаптация среды для предметно-практической деятельности требует комплексного подхода и учета множества индивидуальных факторов. Важно помнить, что хорошо организованная и поддерживающая среда способствует не только развитию практических навыков, но формированию моторной и познавательной активности.

Мы полагаем, что соблюдение выше приведенных условий будет способствовать эффективному развитию моторики ребенка раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности, развитию предметно-практической деятельности, а в дальнейшем и самостоятельности ребенка.

Abstract. The article is devoted to the adaptation of the environment for the development of substantive and practical activities in young children with intellectual disabilities. The author highlights the features of the organization of the environment.

Список литературы

1. Браткова, М. В. Формирование предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Браткова Маргарита Владимировна ; МПГУ. – М., 2006. – 22 с.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.
3. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 2-е изд. – М. : Академия, 2000. – 416 с.
4. Крежевских, О. В. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации / О. В. Крежевских. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2019. – 165 с.

УДК 376

Ковган М.Д.

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

НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье раскрываются особенности автоматизации звуков у детей со стертой дизартрией. Автор отразил специфику работы по автоматизации звуков у детей со стертой дизартрией в дошкольном возрасте.

Успешная коррекция звукопроизношения у детей со стертой дизартрией во многом зависит от эффективности второго этапа – автоматизации звуков. Эта статья посвящена особенностям этого ключевого этапа коррекционно-педагогического процесса, поскольку он непосредственно влияет на усвоение правильной артикуляции и произношения. Материал будет полезен как логопедам для углубления профессиональных знаний, так и родителям, стремящимся к закреплению результатов коррекции дома.

Целью статьи является описание специфики в работе по автоматизации звуков у детей со стертой дизартрией.

Коррекционно-педагогическая работа по устранению такого речевого нарушения, как стертая дизартрия, включает в себя три этапа [1].

Первый этап – подготовительный. В рамках данного этапа происходит подготовка артикуляционного аппарата для формирования речевых навыков, развитие потребности в общении, расширение пассивного словаря, исправление дыхания и голоса.

Второй этап – формирование первичных произносительных умений и навыков. Основная цель этого этапа заключается в улучшении навыков речевого общения. В ходе работы проводится коррекция нарушений артикуляции. При спастичности осуществляется расслабление мышц артикуляционного аппарата, развивается контроль над положением рта, улучшаются артикуляционные движения, развивается голос, проводится работа по постановке, автоматизации звуков, дифференциации смешиваемых звуков. Также проводится коррекция речевого дыхания и развитие ощущений артикуляционных движений и фонематического слуха [2].

Третий этап – формирование коммуникативных умений и навыков. На этом этапе основной целью является закрепление у ребенка точного произношения звуков речи в абсолютно всех моментах общения. На данном этапе работы используются разнообразные формы и виды речи, а также творческие упражнения. Материал подбирается таким образом, чтобы было много примеров с определенными звуками. Это особенно полезно для автоматизации произношения. Тем не менее, если ребенок будет ограничен только специально подобранным материалом, это может препятствовать его способности выбирать и использовать звуки в естественной речи, так как частотность этих звуков в специальных текстах может быть выше, чем в естественной речи. Поэтому ребенку необходимо научиться оперировать звуками и применять их в различных контекстах [3].

Остановимся подробнее на втором этапе – формирование первичных произносительных умений и навыков, а именно автоматизация звуков. Автоматизация звуков проводится по традиционной в логопедии схеме. Сначала проводится комплекс упражнений артикуляционной гимнастики. Затем предлагаются упражнения на автоматизацию звуков изолированно, на материале слогов, слов, словосочетаний, предложений и прозаических текстах. Следует использовать игровую ситуацию, что создаст непринужденную обстановку на занятии, освободит ребенка от скованности, побудит его к общению, что способствует быстрому контакту с логопедом.

Автоматизация звуков обычно проходит в несколько этапов:

- 1) автоматизация на уровне изолированного звука: многократное повторение правильно произносимого звука в разных темпах и интонациях;
- 2) автоматизация на уровне слогов: произнесение звука в различных слоговых структурах (прямые, обратные, сложные слоги);
- 3) автоматизация на уровне слова: произнесение звука в начале, середине и конце слов. Использование различных игр и упражнений с картинками. Выбор слов должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка;
- 4) автоматизация на уровне словосочетания: произнесение звука в простых и сложных словосочетаниях;
- 5) автоматизация на уровне предложений: составление предложений по картинкам. Работа над интонацией и выразительностью речи;
- 6) автоматизация на уровне текста: использование звука в спонтанной речи, пересказах, рассказах. Чтение вслух, разыгрывание сценок.

Нами были разработаны упражнения для проведения автоматизации звуков [Ш], [Ж], [Р], [Л] на различных уровнях речевого материала. В **изолированном** виде:

Упражнение «Машины друзья»

Помоги Машиным друзьям дойти до дома. Веди пальцем по дорожке и произноси звук [Ш]. Ребенку предлагается карта с изображением героев мультфильма «Маша и медведь».

Упражнение «Дорога к замку»

Помоги друзьям Жасмин дойти до замка. Веди пальцем по дорожке и произноси звук [Ж]. Ребенку предлагается карта с изображением героев мультфильма «Алладин».

Упражнение «Транспорт»

Помоги Райдеру загнать весь транспорт в гараж. Веди пальцем по дорожке и произноси звук [Р]. Ребенку предлагается карта с изображением героя мультфильма «Щенячий патруль».

Упражнение «Замок»

Помоги Золушке попасть в замок. Веди пальцем по дорожке и произноси звук [Л]. Ребенку предлагается карта с изображением героя мультфильма «Золушка».

Автоматизация звуков на уровне **слогов и слов**:

Упражнение «Камушки»

Помоги Маше дойти до Мишки. Называй по очереди каждый слог (ша, шо, шу, ши, шы, аш, ош, уш, иш, ыш, шки, шну, шмы, шво, шпа).

Упражнение «Мишкины картины»

Помоги Мише назвать все картинки. Начиная с первой (шуба, шляпа, каша, машина, мышь, камыш, бабушка, шоколад).

Упражнение «Монетки»

Помоги Жасмин собрать все монетки в сундук, начиная с красной монеты и заканчивая зеленой (жа, жо, жу, жи, аж, ож, уж, иж, жма, жво, жну, жди).

Упражнение «Что в комнате»

Посмотри и скажи, что находится у Жасмин в комнате (нож, жираф, ложка, еж, жук, снежинка, ножницы).

Упражнение «Льдинки»

Помоги Эверест пройти все льдинки. Называй по очереди каждый слог (ра, ро, ру, ри, ры, ар, ор, ур, ир, ыр, дра, нро, ржу, при, вры)

Упражнение «Что в журнале?»

Назови что есть у Райдера в журнале. Начиная с первой картинки (рот, краб, шар, сыр, сковородка, бутерброд).

Упражнение «Лабиринт»

Помоги Золушке пройти лабиринт. Называй по очереди каждый слог (ла, ло, лу, ли, лы, ал, ол, ул, ил, ыл, гла, сло, блу, вли, шлы).

Упражнение «Корзина»

Помоги Золушке собрать все тыквы в корзину. Начиная с первой картинки (лапа, луна, белка, стул, стол, палатка).

Автоматизация звуков на уровне **словосочетания**:

Упражнение «С чем каша?»

Посмотри на картинки и назови с чем Маша сварила кашу (Каша с вишней, шишкой, шоколадом, грушей, ромашкой, каштаном).

Упражнение «Пирожки»

Посмотри и скажи с чем у Жасмин пирожки (пирожок с желе, жвачкой, джемом, крыжовником, баклажаном).

Упражнение «С чем корм?»

Назови с чем корм у щенков. Начиная с первой картинки (корм с рыбой, сыром, бараниной, картофелем, кукурузой, помидором).

Упражнение «Чьи вещи?»

Назови чьи вещи. Начиная с первой картинки (Золушкин... лук, ложка, лупа, лампа, яблоко, мыло).

Автоматизация звуков на уровне **предложения**:

Упражнение «Что на подушке?»

Посмотри на картинки и назови полным предложением, что нашел Мишка на подушке (Мишка нашел на подушке шар, шарф, шорты, лягушку, рубашку, карандаш).

Упражнение «Ужин»

Посмотри на картинки и скажи полным предложением, что у Жасмин на ужин (У Жасмин на ужин мороженое, пирожное, баклажан, крыжовник, ежевика, пирожок).

Упражнение «Что подарили Маршаллу»

Скажи, что подарили Маршаллу, полным предложением, начиная с первой картинки (Маршаллу подарили ракету, ромашку, рогатку, гитару, морковь, шар).

Упражнение «Что потеряла Золушка?»

Скажи что потеряла Золушка, полным предложением, начиная с первой картинки (Золушка потеряла ландыши, лошадь, платье, метлу, туфлю).

Автоматизация звуков на уровне **текста**:

Следуй по стрелочкам, чтобы составить рассказ (Маша пошла к Мишке. Мишка показывал Маше фокусы. Маша хлопала в ладоши. Ладоши Маши покраснели).

Следуй по стрелочкам, чтобы составить рассказ (На лужайке гулял Джин. Джин увидел жука. Жук сидел на ежевике. Джин прогнал жука с ежевики).

Следуй по стрелочкам, чтобы составить рассказ (Райдер пошел рыбачить на пруд. В пруду он наловил много разной рыбы. Рыбу Райдер сложил в ведро. Ведро с рыбой он отнес домой).

Следуй по стрелочкам, чтобы составить рассказ (Золушка шла по лужайке. На лужайке Золушка увидела ландыши. Ландыши Золушка сложила в лукошко. Лукошко она отнесла домой).

Таким образом, период автоматизации звуков является решающим в процессе реализации второго этапа логопедического воздействия при стертой дизартрии. Логопед должен уделить особое внимание порядку закрепления правильного звукопроизношения. В первую очередь происходит автоматизация звука на уровне изолированного произношения, далее в слогах, словах, фразах, предложениях и тексте. Это говорит об учете принципа последовательности и системности. Отсутствие учета требований и специфики реализации данного процесса закрепит непостоянство правильности звукопроизношения в свободной речи ребенка.

Abstract. Thus, the period of sound automation is decisive in the process of implementing the second stage of speech therapy for erased dysarthria. The speech therapist should pay special attention to the order of fixing the correct pronunciation of sounds. First of all, the automation of sound occurs at the level of isolated pronunciation, then in syllables, words, phrases, sentences and text.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 331 с.
2. Дьяченко, Т. В. Роль общения в развитии личности ребенка-дошкольника / Т. В. Дьяченко // Молодой ученый. – 2019. – № 38 (276). – С. 60–62.
3. Хрестоматия по логопедии : в 2 т. / Л. С. Волкова, В. И. Селиверстов. – М. : Владос, 1997. – Т. 2. – 656 с.

Колодко Н.Н.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Липская Б.И., магистр

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста, имеющих тяжелые нарушения речи. Описаны направления работы, а также методы и приемы, которые могут быть использованы в коррекционной работе.

Связная речь представляет собой процесс коммуникативного взаимодействия людей с целью обмена информацией, что обогащает личный опыт каждого из собеседников. Сообщение информации сближает людей, позволяет обоюдно обобщить имеющийся опыт, в отличие от других источников приема информации (наблюдение, органы чувств). Связная речь включает в себя смысловой компонент (лексическая сторона) и формальный (грамматическая сторона). Несмотря на тесную взаимосвязь данных компонентов, развитие смыслового компонента опережает развитие формального. Это связано с тем, что импрессивная речь развивается раньше, чем экспрессивная. Являясь высшей формой речевой деятельности, связная речь полноценно реализует коммуникативную функцию речи и позволяет человеку в полной мере реализовываться в социуме. Кроме того, сформированная связная речь способствует личностному становлению. Связная речь представлена в двух формах: диалогическая и монологическая. Обе формы являются значимыми в процессе осуществления коммуникативной деятельности, однако связная монологическая речь в полной мере позволяет реализовывать накопленный речевой опыт [1, с. 21].

Согласно определению В.П. Глухова [3, с. 16], монологическая речь – это «связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальности». Монологическую речь от диалогической, в первую очередь, отличает ее направленность, прежде всего, на восприятие смыслового содержания слышимой речи собеседником, а не на его ответную реакцию. Монологическая речь может быть направлена на одного или нескольких слушателей, а также адресована самому говорящему (в таких случаях речь идет про «монолог с самим собой»). Восприятие и усвоение содержания монолога всецело зависит от того, как он будет преподнесен говорящим. В связи с этим монологическая речь имеет следующие характеристики: развернутость, связность, логичность, обоснованность, смысловая завершенность, грамматическая оформленность.

Выделяют следующие типы связной монологической речи [3]:

1) *описательная монологическая речь.* Целью данного типа является сообщение признаков объекта или явления, которые наблюдаются в определенный момент. Говоря иначе, это словесное описание объекта или явления, которое позволяет сформировать о нем определенное представление и выделить его функции;

2) *повествовательная монологическая речь.* Направлена на сообщение о последовательно сменяющихся событиях. Повествовательную монологическую речь отличает ее динамичность: смена событий нарастает до определенной точки, а затем постепенно снижается. Это позволяет

выделить определенную структуру сообщения в рамках данного типа связной монологической речи: введение, основная часть, заключение;

3) *монолог-рассуждение*. Целью данного типа связной монологической речи является отражение причинно-следственных связей каких-либо фактов или явлений посредством перехода суждений в умозаключения. Монолог-рассуждение имеет следующую структуру: тезис (предъявление информации, требующей доказательства или опровержения), аргументирующая часть (приведение аргументов для доказательства или опровержения тезиса), вывод.

Онтогенез связной речи, по мнению Л.С. Выготского [1, с. 40] осуществляется по принципу «от части – к целому» при условии благоприятной речевой среды и сохранности психической сферы ребенка. Изначально формируется умение произносить слова, затем умение объединять их в предложения. На этой основе формируется диалогическая речь, которая потом при целенаправленном обучении развивается в монологическую. Все это происходит одновременно с развитием познавательных процессов, ведущих видов деятельности, а также переходом на новые формы общения. При этом развитие монологической речи также происходит по мере нарастания сложности и речевых возможностей ребенка: сначала дети учатся составлять повествовательный текст, затем описательный, и только потом – монолог-рассуждение. В младшем школьном возрасте учащиеся овладевают всеми видами монологической речи в письменной форме.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) имеют высокий фактор риска в возникновении недоразвития связной речи, что обусловлено недоразвитием всех речевых компонентов. При этом многие компоненты речи у данной категории детей самостоятельно не формируются без надлежащей помощи. Характер нарушения речи влияет на уровень проявления нарушений связной речи. На внутреннем уровне это проявляется в виде трудностей программирования высказывания, что наблюдается при моторной алалии. Детям сложно спланировать монолог без какой-либо наглядной опоры. При этом рассказ по серии сюжетных картинок дается таким детям легче, чем по игрушке или одной картинке, так как в серии картинок уже заложен определенный сюжет и выстроена последовательность событий. На внешнем уровне связная речь нарушается в плане грамматического и фонетического оформления высказывания. Такие проявления нарушений связной речи характерны для дизартрии, ринолалии [4].

Трудности организации связного монологического высказывания связаны не только с видом речевого нарушения, но и с тем, над каким типом монологической речи ведется работа. Так, монолог-рассуждение и описательные рассказы даются детям сложнее, нежели повествовательный рассказ. Это связано с недостаточным объемом атрибутивного словаря, словаря наречий, отсутствием употребления сложных предложений. Однако и в случае составления повествовательного рассказа дети испытывают значительные затруднения и справляются только с помощью наводящих вопросов взрослых. Рассказ с опорой на картинки дается несколько легче, чем творческий: детям сложно определиться с сюжетом, отразить смену последовательности событий. Еще одной сложной формой монологической речи для таких детей является пересказ. Дети часто пропускают главные звенья, добавляют события, не упоминаемые в тексте. Наблюдаются частые повторы подлежащих, пропуски второстепенных членов предложения, необоснованные паузы [5].

Вышеперечисленные трудности указывают на особую значимость работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Поэтому в рамках данной области можно выделить следующие направления работы [6].

Формирование навыков построения связных высказываний. В старшем дошкольном возрасте продолжается работа по формированию навыка построения связных высказываний. Ведется

работа по развитию планирующей функции речи. Формируется умение соблюдать нормы построения связного высказывания (соответствие высказывания теме, соблюдение последовательности событий, единство сюжета, логическая связанность частей, завершенность высказывания). Активно внедряются и упражнения на развитие лексико-грамматического строя речи, особенно на согласование слов, дополнение предложения нужным словом, словоизменение. Работа ведется по принципу «от репродуктивных форм (воспроизведение образца) – к продуктивным (самостоятельное построение высказывания)» [2, с. 48].

Формирование умения пересказывать текст. Пересказ позволяет пополнить словарный запас детей, знакомит с новыми формами построения высказываний при правильном подборе языкового материала. Тексты для пересказа должны быть простыми по структуре, с однотипными эпизодами, с четко выделенными сменами событий. После отработки классического пересказа можно переходить к творческим формам пересказа: придумывание продолжения рассказа, пересказу от лица одного из героев и т.д. Используются такие приемы, как выделение опорных слов, разбор текста в вопросно-ответной форме, моделирование сюжета произведения с помощью условной наглядной схемы, пересказ по опорным вопросам, выбор картинок для пересказа и т.д. [4, с. 78].

Формирование умения составлять описательный рассказ. Так как данный вид рассказа представляет для детей с тяжелыми нарушениями речи особую сложность, работа в данном направлении должна осуществляться по следующим направлениям [7]:

- формирование умения выделять существенные признаки и основные части предметов. С этой целью в коррекционной работе используются упражнения и игры на сравнение предметов по основным признакам, узнавание предмета по описанию, составление загадок. Осуществляется работа по развитию произвольного внимания, зрительного восприятия, наглядно-образного и словесно-логического мышления;

- формирование умения составлять рассказ-описание предметов на основе сформированных представлений о правилах построения данного вида рассказа. С этой целью дети изначально знакомятся с образцами описательных рассказов, их характерными признаками. В основной этап работы по данному направлению входит обучение описанию предметов по основным признакам; обучение развернутому описанию предмета. Широко применяются опорные мнемотаблицы, облегчающие усвоение структуры описательного рассказа. Эффективным является прием параллельного описания логопедом и ребенком двух однотипных игровых предметов;

- обогащение словарного запаса детей языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа. Выделение данного направления обусловлено резкой ограниченностью атрибутивного словаря детей с тяжелыми нарушениями речи. С помощью наглядного материала учитель-дефектолог формирует умение у детей замечать и называть как главные, так и второстепенные признаки.

Формирование умения составлять повествовательный рассказ. Работа в данном направлении изначально неразрывно связана с использованием сюжетных картинок. Наглядное отражение событий позволяет детям придерживаться сюжета при составлении рассказа, упрощает процесс подбора слов. Однако постепенно количество картинок сокращается, когда дети овладели навыком составления рассказа с опорой на наглядность. Вводятся такие приемы, как составление рассказа по наводящим вопросам без наглядности, составление рассказа по выполненному рисунку, по отдельному рисунку с придумывание предшествующих и последующих событий.

5) *Формирование умения составлять творческие рассказы.* Данный вид монологической речи является наиболее сложным для детей с тяжелыми нарушениями речи, однако именно он является наиболее перспективным в дальнейшем развитии связной монологической речи. В отношении детей с тяжелыми нарушениями речи в старшем дошкольном возрасте используются только элементарные формы творческого рассказывания: составление рассказа с опорой на личный опыт, по заданной теме, с проигрыванием ситуации общения. Элементы творческого рассказывания используются и при обучении иным видам связной монологической речи, например, придумывание начала и конца текста.

В процессе коррекционной работы по формированию связной речи у детей с ТНР используются различные методы (наглядные, словесные, практические) и приемы. Помимо этого, на протяжении коррекционного занятия учитель-дефектолог постоянно стимулирует детей к ответу полными развернутыми предложениями, к высказыванию собственного мнения, что способствует формированию умения строить сложные предложения и связные высказывания [5, с. 41].

Среди *словесных методов* развития связной монологической речи используются рассказ, беседа, чтение текстов художественной литературы и произведений фольклора. Словесные методы лежат в основе обучения различным видам рассказывания детей, так как дети опираются на образец речи. К *наглядным методам* развития связной монологической речи можно отнести демонстрацию картин, работу с сюжетными картинками, иллюстрацию. Стоит отметить, что наглядные методы являются обязательными на начальных этапах работы по развитию связной монологической речи, так как выступают в качестве опоры. Нельзя не отметить и их направленность на повышение интереса у детей. Широк диапазон и *практических методов* развития связной монологической речи. Это могут быть коммуникативные и дидактические упражнения, игры (словесные, предметные, настольно-печатные, сюжетно-ролевые, подвижные), театрализация. Практические методы могут иметь различную направленность, но они должны быть в первую очередь, решать задачу развития связной монологической речи [5, с. 43].

Таким образом, развитие связной монологической речи является значимым направлением в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В связи с этим, обязательной является работа по овладению детьми навыками пересказа, составления описательных и повествовательных рассказов, элементов творческого рассказывания.

Abstract. Thus, the development of coherent monologue speech is a significant area in correctional work with senior preschool children with severe speech disorders. In this regard, it is essential to work on children mastering the skills of retelling, composing descriptive and narrative stories, and elements of creative storytelling.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. ст. / Л. С. Выготский. – М. : ГУПИ, 1935. – 134 с.
2. Гаркуша, Н. Ф. Коррекционно-педагогическая работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Н. Ф. Гаркуша. – М. : Секачев, 2016. – 145 с.
3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : Просвещение, 2004. – 345 с.
4. Ермишина, Г. И. Обучение пересказу детей с ОНР / Г. И. Ермишина // Логопед. – 2005. – № 3. – С. 78–83.
5. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.

6. Кислякова, Ю. Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для специальных дошкольных учреждений / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 280 с.

7. Короткова, Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду / Э. П. Короткова. – М. : Просвещение, 1978. – 112 с.

УДК 373.3-376.4

Копытич Д.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В данной статье рассматривается использование коммуникативных упражнений с детьми дошкольного возраста с дизартрией на коррекционных занятиях с целью преодоления нарушений коммуникации у дошкольников. Автор приводит перечень коммуникативных упражнений, которые возможно использовать на коррекционных занятиях.

Речь играет ключевую роль в жизни общества и в формировании личности каждого человека. Важнейшей ее функцией является социальная коммуникация, заключающаяся в передаче сообщений и обмене информацией, что составляет основу вербального общения [2].

На сегодняшний день большое количество детей, имеющих речевые нарушения, испытывают трудности в коммуникации со сверстниками и взрослыми. По мнению О.Е. Грибовой, «нарушение собственного речевого развития может привести к отказу от речевой коммуникации совсем, так как является причиной возникновения проблемы в общении. Дошкольник не способен выразить свои пожелания, нужды, мысли. В результате этого в ходе общения он становится робким, замкнутым, агрессивным по отношению к другим субъектам общения, эмоционально возбудимым и прочее» [1, с. 46].

У детей с дизартрией наблюдаются нарушения в двигательном звене, что, в свою очередь, приводит к основным фонетическим расстройствам в структуре речевого дефекта. Это замедляет общее развитие речевой функциональной системы и затрудняет освоение всех компонентов языка (фонематических, лексических и грамматических), что влияет на их качественные характеристики. Недостаточное развитие речевых средств приводит к ухудшению качества общения и способствует формированию определенных психологических особенностей, таких как замкнутость, робость, нерешительность и стеснительность. Это также вызывает специфические проявления в общем и речевом поведении, включая ограниченную способность к взаимодействию, замедленное вовлечение в коммуникацию, трудности в поддержании беседы и недостаток внимательности к произносимым словам. В результате наблюдается снижение коммуникативной активности.

Важно отметить, что дети с речевыми нарушениями стараются избегать ситуаций и совместных игр, где требуется вербализация, то есть использование слов. Они чаще используют невербальные средства общения (жесты, прикосновения, мимику) и предпочитают одиночные игры или выбирают партнеров с аналогичными речевыми трудностями. Конфликты между детьми также нередки: при попытках вовлечь их в совместную деятельность они остаются безразличными, но если взрослый попросит их о помощи, то дошкольники обычно выполняют просьбу.

Эффективность формирования коммуникативной функции речи у детей дошкольного возраста с дизартрией может обеспечиваться при условии использования в процессе коррекционного воздействия специальных упражнений, направленных на формирование речевых средств общения, повышение его активности, моделирования коммуникативных ситуаций, то есть коммуникативные упражнения. *Коммуникативные упражнения* – это вид творческих упражнений, обеспечивающих формирование речевых умений и наиболее высокий уровень практического владения языком. С данной целью разработан перечень коммуникативных упражнений, в который включены упражнения по следующим лексическим темам: «Семья», «Детский сад. Игрушки», «Осень». Упражнения, подобранные к каждой лексической теме, разделены на индивидуальные и подгрупповые формы работы. Выбор лексических тем опирался на календарно-тематическое планирование учреждений дошкольного образования.

Цель разработки: развитие коммуникативных умений и навыков на коррекционных занятиях в процессе развития речи ребенка. Рассмотрим примеры упражнений по перечисленным лексическим темам.

Тема «Семья»:

1. Индивидуальное занятие:

Упражнение: «Расскажи о себе»

Цель: развитие умения рассказывать о себе с опорой на вопросы.

Инструкция: давай расскажем друг другу о себе. Я начну. Меня зовут..., я люблю заниматься..., мне ... лет.

Ход: педагог предлагает ребенку познакомиться с ним. Для этого он рассказывает информацию о себе, глядя ребенку в глаза, а затем просит рассказать ребенка о себе. При необходимости задавая наводящие вопросы.

Упражнение: «Кто за столом?»

Цель: развитие умения называть членов семьи и рассказывать о них.

Инструкция: посмотри на фотографию и расскажи о своей семье.

Ход: педагог демонстрирует ребенку фотографию его семьи и просит рассказать о ней: кто изображен, как кого зовут, чем они занимаются.

2. Подгрупповое занятие:

Упражнение: «Меня зовут»

Цель: развитие умения представлять себя и рассказывать о себе.

Инструкция: скажи, пожалуйста, как тебя зовут и расскажи немного о себе.

Ход: педагог вызывает по очереди каждого ребенка и просит его рассказать о себе: как его зовут, сколько ему лет, какая у него любимая игрушка.

Упражнение: «Приветствие»

Цель: развитие умения приветствовать каждого ребенка по имени и высказывать пожелания.

Инструкция: поздоровайтесь каждый друг с другом. Например, доброе утро, Миша, желаю тебе хорошего настроения.

Ход: педагог предлагает каждому ребенку по очереди поздороваться и пожелать, например, хорошего дня.

Тема «Детский сад. Игрушки»:

1. Индивидуальное занятие

Упражнение: «Мой сад»

Цель: развитие умения рассказывать о собственных действиях в саду.

Инструкция: расскажи, чем ты занимаешься в саду, с кем ты общаешься.

Ход: педагог просит ребенка рассказать о том, чем он занимается в саду, с кем он общается, нравится или нет.

Упражнение «Любимая игрушка»

Цель: развитие умения описывать любимую игрушку.

Инструкция: покажи свою любимую игрушку и расскажи о ней: чем она тебе нравится, как она выглядит.

Ход: педагог просит ребенка показать свою любимую игрушку и рассказать о ней. При необходимости педагог задает наводящие вопросы.

2. Подгрупповое занятие:

Упражнение «Игрушечный диалог»

Цель: развитие умения работать в паре и выполнять необходимую деятельность.

Инструкция: сядьте в парах и возьмите свои любимые игрушки, а теперь познакомьте их и покажите это нам.

Ход: педагог рассаживает детей по парам и предлагает подружить их любимые игрушки. Сначала дети выполняют это между собой, затем демонстрируют всем.

Упражнение «Парные рассказы»

Цель: развитие умения составлять рассказ в паре на заданную педагогом тему.

Инструкция: сядьте в парах. Каждому я скажу тему, а вы должны рассказать об этом так, чтобы каждый в паре рассказал об этом.

Ход: педагог рассаживает детей в пары и называет каждой паре тему, например, тема «сад» и просит детей составить рассказ об этой теме так, чтобы каждый в паре сказал о ней.

Тема «Осень»:

1. Индивидуальное занятие

Упражнение: «Осеннее приветствие»

Цель: развитие умения приветствовать педагога, глядя ему в глаза.

Инструкция: повторяй за мной и смотри на меня.

Ход: педагог предлагает ребенку поприветствовать друг друга, повторяя за ним и глядя ему в глаза:

Золотою листвою всех нас удивила!

Здравствуй, солнышко осеннее!

Здравствуй, вся моя Земля!

Мы проснулись очень рано,

И приветствуем тебя!

Упражнение «Приветствуем всех»

Цель: развитие умения приветствовать педагога различными способами.

Инструкция: давай поприветствуем друг друга, для этого выбери один из осенних цветов: желтый цвет значит мы обнимем друг друга, оранжевый цвет – дай пять, красный цвет – приветствие словами.

Ход: педагог предлагает ребенку выбрать способ приветствия, основываясь на выборе осеннего цвета, а затем выполнить это.

2. Подгрупповое занятие

Упражнение: «Осенние изменения»

Цель: развитие умения отвечать на вопросы на глазах у других детей.

Инструкция: послушайте вопросы и ответьте на них по очереди.

Ход: каждого из ребенка по очереди спрашивают, что он любит делать осенью, как они понимают, что пришла осень, какие признаки есть у осени.

Упражнение «Осенние картинки»

Цель: развитие умения описывать предметы путем обсуждения в паре.

Инструкция: рассмотрите картинки в паре и опишите изображенные на них предметы словами-признаками.

Ход: дети по очереди выбирают карточку и описывают, что изображено на ней, используя слова-признаки. Например, «Этот лист желтый и сухой».

Следует отметить, что предполагается использование и групповых форм занятий, где ключевыми упражнениями будут инсценировки, театрализации, импровизации, то есть все те упражнения, которые предполагают более высокий уровень сформированности коммуникативных умений. Поэтому подгрупповые занятия целесообразно вводить со второй половины учебного года, когда у детей уже сформируется достаточная база коммуникативных умений.

Важной особенностью предложенного перечня коммуникативных упражнений является то, что помимо развития коммуникативных умений: умения представляться (упражнение «Меня зовут»), умение представляться различными способами (упражнение «Приветствуем всех»), умения работать в паре (упражнения «игрушечный диалог», «Осенние картинки»), – происходит развитие речевых умений: умения составлять связный рассказ (упражнение «Кто за столом?»), умения отвечать на заданные вопросы (упражнение «Расскажи о себе»), в том числе происходит обогащение словаря по каждой из названных лексических тем.

Для успешной реализации представленного комплекса коммуникативных упражнений целесообразно соблюдать ряд **условий**:

- включение каждого из воспитанников в активную познавательную деятельность;
- использование не только индивидуальной, но и групповой форм работы;
- постепенное усложнение изучаемого материала;
- использование коммуникативных упражнений в каждом коррекционном занятии.

Таким образом, использование коммуникативных упражнений на коррекционных занятиях с детьми дошкольного возраста с дизартрией является эффективным методом для улучшения их речевого развития и социальной адаптации. Данные занятия не только способствуют коррекции речевых нарушений, но и способствуют улучшению эмоционального состояния детей, их уверенности в общении.

Abstract. Thus, the use of communicative exercises in remedial classes with preschool children with dysarthria is an effective method for improving their speech development and social adaptation. These classes not only help correct speech disorders, but also help improve the emotional state of children and their confidence in communication.

Список литературы

1. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 12–19.
2. Джура, Т. Н. Регулирующая и коммуникативная функции речи, как ведущие компоненты обучения / Т. Н. Джура. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2020/10/02/reguliruyushchaya-i-kommunikativnaya-funktsii-rechi-kak-vedushchie> (дата обращения 24.12.2024).

Кортышевская О.С.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

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

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье дан краткий обзор характеристики мышления как познавательного процесса. Рассмотрены особенности мышления у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Мышление представляет собой наивысшую степень человеческого познания. Его суть заключается в отражении и переработке в сознании всех процессов и явлений окружающей действительности. Работа мышления заключается во взаимосвязанной работе двух механизмов: постоянное пополнение понятий и образование новых умозаключений и суждений. С помощью мышления человек получает представления об объектах, их свойствах и взаимосвязях, включая те, которые не могут быть изучены непосредственно органами, отвечающими за сенсорное восприятие объекта [7, с. 346].

Существуют следующие виды мышления:

1) наглядно-действенное. Его работа проявляется в том случае, если для решения проблемы требуется преобразование предметов с опорой на их свойства. Действия осуществляются пошагово, методом проб и ошибок. Типичным примером работы наглядно-действенного мышления может быть складывание ребенком башни из кубиков. Если башня падает, ребенок ищет способы, чтобы поставить кубик более устойчиво;

2) наглядно-образное мышление. Его сутью является оперирование образами предметов с учетом их признаков или явлений. Говоря простыми словами, для того, чтобы решить определенную задачу, человек представляет в уме предмет в виде картины. В качестве примера работы наглядно-образного мышления можно привести процесс складывания ребенком разрезной картинки. Для того, чтобы сложить ее правильно, ребенок должен воссоздать в памяти целостный образ картинки;

3) словесно-логическое мышление. В некоторых аспектах данный вид мышления схож с наглядно-образным, однако, здесь человек оперирует понятиями, а сам процесс мышления сопровождается работой внутренней речи. Словесно-логическое мышление активно развивается в процессе учебной деятельности, где учащимся необходимо оперировать различными понятиями [7, с. 348].

Процесс мышления не протекает однолинейно, а включает в себя ряд взаимосвязанных операций. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Сравнение – установление различия или сходства объектов путем сопоставления их свойств. Например, ребенку дается две картинки, которые нужно сравнить и выделить, чем они похожи, а чем отличаются.

Анализ – условное расчленение объекта на составляющие его части с целью дальнейшего оперирования некоторыми из них. К примеру, ребенка просят по памяти назвать, из чего готовят суп.

Синтез – воссоединение элементов отдельных понятий или объектов в новое. Например, конструируя поделку из деталей конструктора, ребенок задействует операцию синтеза.

Абстрагирование – это метод познания, в результате которого выделяется и рассматривается объект, принцип или явление, которое в отдельной форме не может существовать. К примеру, понятие «цвет» может иметь значение только в совокупности с другими объектами, однако, отдельно оно также может быть рассмотрено в случае абстрагирования.

Обобщение – это подведение данных предметов по общему признаку под одну группу путем ее названия. Например, ребенка просят называть одним словом яблоко, грушу, апельсин (фрукты).

Конкретизация – процесс переноса некоего общего утверждения на конкретный предмет или явление. Иными словами, какой-либо объект рассматривается в совокупности со свойствами, которые есть и у других объектов. Например, ребенок знает, что нужно складывать игрушки в корзину. Если в группе появляется новая игрушка, он также ее сложит, так как те же требования предъявляются и к ней.

Классификация – группировка объектов по существенным признакам. К примеру, ребенка просят разложить геометрические фигуры по форме или по цвету: в процессе классификации он будет опираться на заданные признаки.

Систематизация – упорядочивание объектов или понятий по малосущественным признакам (что отличает ее от классификации), но удобных в оперативном отношении: например, расстановка слов по алфавиту [3, с. 21].

Процесс развития мышления в онтогенезе идет по принципу усложнения. Так., первым формируется наглядно-действенное мышление, так как ребенок познает мир через предметно-манипулятивную деятельность. Наглядно-действенное мышление содержит все основные компоненты мыслительной деятельности: определение цели, анализ условий, выбор средств достижения. Преобладание наглядно-образного мышления остается до дошкольного возраста, где оно постепенно уступает место наглядно-образному. Наглядно-образное мышление является основным видом мышления на протяжении дошкольного возраста, однако, оно также опирается на наглядно-действенное, так как ребенок способен оперировать только теми образами, с которыми сталкивался в практической деятельности. Постепенно оперирование образами усложняется, дети могут представить целый образ предмета с опорой на него части даже без предварительного просмотра образца. К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление приобретает более обобщенный характер. Кроме того, в старшем дошкольном возрасте на основе наглядно-образного начинает развиваться словесно-логическое мышление, однако, его полноценное развитие приходится на школьный возраст [5, с. 47].

Мышление тесно связано с речью, так как только с появлением речи становится возможным отвлечь от познаваемого предмета свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нем в специальном слове. И напротив, мысль может обрести материальную форму только через слово. Поэтому полноценное развитие мышления возможно только при условии нормального речевого развития. В связи с этим рассмотрим особенности мышления у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Дети с тяжелыми нарушениями речи – это дети с сохранным слухом и интеллектом, страдающие резко выраженными отклонениями в развитии речи и вследствие этого ограниченные в речевом общении. Наиболее часто встречаются алалия, ринолалия, дизартрия. К тяжелым нарушениям речи относят также выраженные формы заикания [2, с. 234].

Речевые нарушения влияют на протекание всей познавательной деятельности, в том числе и на мыслительную. Несмотря на сохранность предпосылок к развитию мышления согласно возрастным нормам, дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) испытывают затруднения

в овладении основными мыслительными операциями без специально организованной коррекционной работы.

По мнению Н.И. Жинкина, мышление и речь взаимосвязаны до такой степени, что задержка в формировании мышления непременно вызывает ответную задержку речи и наоборот. Поэтому мышление детей с тяжелыми нарушениями речи отличается специфичностью при его сохранности. Отмечается задержка в формировании наглядно-образного и, особенно, словесно-логического мышления, а также операций, лежащих в их основе (анализ, синтез и т.д.). Наглядно-действенное мышление формируется относительно благополучно, так как оно не требует словесного опосредования [4, с. 31]

В зависимости от сформированности логических операций выделяются 4 группы детей с ТНР:

1 группа: дети с высоким уровнем сформированности невербальных и вербальных логических операций, уровень которых соответствует возрастной норме. Дети характеризуются высокой познавательной активностью, устойчивостью деятельности, высоким уровнем сформированности планирующей функции речи;

2 группа: дети, у которых уровень сформированности логических операций ниже возрастной нормы вследствие сниженной речевой активности, трудностей планирования действий, понимания сложных инструкций. Помимо этого, наблюдается небольшой объем кратковременной словесной памяти;

3 группа: дети с нарушением целенаправленной деятельности при выполнении заданий как вербального, так и невербального характера. Отмечается ригидность мышления, замедленность мыслительных процессов из-за резкого ограничения активного словаря и бедности представлений об окружающей действительности. Соответственно, дети испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей, последовательности событий. Тем не менее, дети имеют достаточно высокий потенциал к овладению всеми операциями на должном уровне при условии организации коррекционно-развивающей работы;

4 группа: дети с выраженным недоразвитием логических операций. Наблюдается заметное отставание в овладении логическими операциями, дети не владеют планирующей функцией речи, не контролируют правильность выполнения заданий. Не справляются с логическими операциями без помощи педагога, даже на элементарном уровне [1, с. 42].

Состояние мыслительной деятельности имеет свои особенности в зависимости от речевого нарушения. Так, для детей с моторной алалией характерно две тенденции: одни дети долго пытаются понять суть задания, медленно включаются в работу. Другие напротив, быстрее приступают к выполнению, не поняв инструкцию до конца, и, хотя выполнение задания верное, быстро теряют к нему интерес. По мере перехода на следующий уровень речевого развития у детей улучшается качество мыслительных операций [6].

Е.М. Мастюкова [8] выделила некоторые особенности мышления детей с моторной алалией:

1) неравномерность мышления (особенно выражено недоразвитие тех сторон мышления, которые вплотную связаны с речью: недостаточность понятийного мышления и обобщенной функции слова);

2) замедленная скорость мышления. Данная особенность особенно ярко выражена в ходе решения ребенком арифметических задач, пересказе, составлении рассказов (как в устном, так и в письменном виде). Дети зачастую не понимают смысла прочитанного текста или условия задачи. В ходе осуществления написания текста или решения задачи дети часто не используют внутреннюю речь, проговаривают вслух свои действия;

3) инертность мыслительных процессов. Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи часто усвоенный навык переносят на все остальные задачи, даже если они не подходят. При этом зачастую они даже не пытаются применить какой-либо другой навык.

Операции мышления детей с дизартрией не грубо отличаются от нормы речевого развития. Лишь при тяжелых формах дизартрии отмечается инертность мышления и качественное снижение протекания всех мыслительных процессов. Инертность мышления также присуща и детям с ринолалией. Исследования Р.А. Юрова и О.И. Одинец [11, с. 81] отмечают, что у детей с ринолалией часто наблюдаются трудности установления связей между предметами и явлениями.

Наиболее изученным состоянием мышления отмечается у детей с общим недоразвитием речи. Так, Т.А. Фотекова [10, с. 45], исследуя особенности мыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи, пришла к выводу, что этим детям присущи: низкая скорость прогностической деятельности, неумение выстраивать рациональную последовательность действий, низкий уровень продуктивной организации мыслительной деятельности, неустойчивость внимания.

Также Н.Н. Трауготт [9, с. 130] считает, что у ребенка с общим недоразвитием речи уровень мыслительной деятельности находится на порядок выше его речевых возможностей: оформление его мыслей соответствует оформлению мыслей детей более младшего возраста, хотя содержание мыслительных процессов находятся на стадии более высокого развития.

Таким образом, мышление детей с ТНР, несмотря на первичную сохранность, имеет признаки несформированности. При этом у детей с системными нарушениями речи сформированность мышления находится на более низком уровне, нежели у детей с нарушением произносительной стороны речи.

Abstract. Thus, in speech disorders, thinking is primarily preserved, it has all the prerequisites for full development. However, limited speech activity leads to secondary deviations.

Список литературы

1. Барменкова, Т. Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т. Д. Барменкова. – М. : Просвещение, 1996. – 177 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
3. Дмитриева, Н. Ю. Общая психология. Конспект лекций / Н. Ю. Дмитриева. – М. : Просвещение, 2007. – 128 с.
4. Жинкин, Н. И. Интеллект, язык и речь / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1972. – 159 с.
5. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001. – 208 с.
6. Ковшиков, В. А. К вопросу о мышлении у детей с экспрессивной «моторной» алалией / В. А. Ковшиков, Ю. А. Элькин // Логопатопсихология / сост. Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская. – URL: <https://sv-scena.ru/Buki/Logopatopsikhologiya-uchyebnoye-posobiye.67.html> (дата обращения: 14.12.2024).
7. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2000. – 583 с.
8. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова – М. : Просвещение, 1992. – 294 с.
9. Трауготт, Н. Н. Как помочь детям, которые плохо говорят / Н. Н. Трауготт. – СПб. : Гармония, 1994. – 270 с.
10. Фотекова, Т. А. Состояние и динамика высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / Т. А. Фотекова // Дефектология. – 2003. – № 1. – С. 45–48.
11. Юрова, Р. А. Особенности связной речи детей с ринолалией (дошкольный возраст) / Р. А. Юрова, О. И. Одинец // Дефектология. – 1990. – № 1. – С. 81–84.

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация. В данной статье обоснована роль игры как ведущего вида деятельности у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Представлены основные направления, используемые в коррекционной работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи. Подобран комплекс дидактических игр и упражнений, направленных на развитие фонематических процессов у данной категории дошкольников.

Дошкольный возраст является тем самым периодом эффективного усвоения ребенком разговорной речи, становления и развития всех сторон речи – фонетической, лексической, грамматической. Дошкольное детство – сенситивный период для полноценного овладения родным языком. Главное условие эстетического, нравственного и умственного воспитания детей при решении задач [1].

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) – это дети, которые испытывают значительные трудности в произношении звуков, образовании слов и формулировании предложений, что существенно затрудняет их коммуникацию с окружающими и интеграцию в общество. Значительной проблемой в работе с детьми дошкольного возраста с ТНР является формирование фонематической системы. Они имеют затруднения при овладении чтением и допускают грубые ошибки на письме, что является причиной их неуспеваемости [1].

Доказано, что у детей с ТНР развитие простых форм фонематического анализа ниже, чем у детей в норме. Самой трудной задачей считается определение начальной гласной буквы в слове, места звука в слове и количества звуков в слове. Непосильно образование сложных форм звукового анализа даже тем детям, которые с легкостью дифференцируют звуки в словах, справляются с простыми формами звукового анализа, вычленяют гласные из начала слова [4].

Фонематический слух у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи развит очень слабо. Возможны трудности в повторении слогов, особенно близких по звуковому составу. Затруднительным считается различение слов, близких по звуковому составу, но разных по смыслу. Для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи характерно недоразвитие фонематического восприятия. Наблюдаются трудности в различении близких по своему звучанию слов (на материале картинок), подбор картинок на заданный звук, узнавание слогов. Их смазанная непонятная речь не дает возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля [4].

Цель статьи – описать комплекс игр и упражнений, направленных на развитие фонематических процессов у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра. Именно в игре наиболее эффективно происходит познавательная деятельность, речевое развитие и эмоционально-волевая сфера дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Специально подобранных развивающих игр по формированию фонематических процессов достаточно много. Эти игры и упражнения развивают познавательные процессы (память, мышление, восприятие, речь), различные компоненты речи (лексику, грамматику, связную речь, слоговую структуру слова и т.д.) дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [1].

Среди основных направлений по развитию фонематических процессов у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи можно выделить следующие [2]:

- развитие слухового восприятия на неречевом уровне. Внимательно послушайте с ребенком шум воды, шелест газеты, звон ложек, скрип двери и другие бытовые звуки. Предложите ребенку закрыть глаза и отгадать – что это звучало. Например, игра «Угадай, что звучало?»;
- развитие фонематического слуха. Ребенок повторяет ритмический рисунок хлопков. Например - два хлопка, пауза, один хлопок, пауза, два хлопка. В усложненном варианте малыш повторяет ритм с закрытыми глазами. Например, игра «Похлопаем»;
- развитие фонематического анализа. Например, игра «Четвертый лишний». Логопед предлагает рассмотреть картинки в каждой части и найти лишнее слово;
- формирование умения соединять картинку с определенной звуковой схемой. Когда ребенок учится сопоставлять картинки с соответствующими звуками, он развивает понимание того, что слова состоят из звуков, и что эти звуки могут быть различными. Например, игра «Помоги Буратино»;
- развитие фонематического восприятия (речеслухового). Взрослый произносит звуки, а ребенок должен хлопнуть в ладоши, услышав определенный звук. Например, игра «Поймай звук»;
- развитие фонематических представлений. Ребенку предлагается разложить картинки в 3 домика (треугольники из картона с цифрами 3, 4, 5) по количеству звуков в названии этих картинок. Например, игра «Домики».

Приведем примеры упражнений по развитию фонематических процессов у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [2; 3]:

1) Игра «Четвертый лишний»

Цель: развитие умения выделять начальные гласные звуки из слов в ударной и безударной позиции.

Оборудование: игровое поле, картинки.

Речевой материал: Ананас, аист, акула, облако. Ослик, узел, обруч, овцы. Икра, индюк, ухо, игла. Улитка, удочка, утка, аквариум.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки. Назови, какой звук есть в каждом слове? Какое слово лишнее? Закрой его».

Ход. Игровое поле состоит из четырех частей разных по цвету. Педагог предлагает ребенку рассмотреть и назвать картинки в каждой части. Ребенок, выделяя начальный гласный звук, должен найти «лишнее» слово и закрыть его кружком, квадратиком, пуговицей красного цвета, камешками Марблс (это слово, которое отличается от остальных первым гласным звуком – «лишнее»).

2) Игра «Помоги Буратино»

Цель: формирование умения соединять картинку с определенной звуковой схемой.

Оборудование: схемы слов, картинки.

Инструкция: «Рассмотри слова и картинки на экране, назови их. А теперь соедини картинку со схемой и ответь на вопросы».

Ход. Педагог предлагает ребенку рассмотреть схемы слов и картинки на экране, назвать их. Из предложенных картинок ребенку надо выбрать сначала те, что соответствуют первой звуковой схеме (соединить картинки с соответствующей схемой). Затем выбрать картинки, которые подходят ко второй звуковой схеме. Прежде чем выбрать картинку, ребенок проговаривает, сколько гласных звуков в этом слове.

1-й вариант: Слова (лак, ива, осы, усы, мак, сок, дом, лук). Анализируется каждая схема.

1-я схема: Сколько звуков в слове? (*В слове три звука.*); Сколько гласных звуков в слове? (*В слове два гласных звука.*); Где находятся гласные звуки в слове? (*Гласный звук в начале слова и гласный звук в конце слова.*); Сколько согласных звуков в слове? (*В слове один согласный звук*); Где находится согласный звук в слове? (*Согласный звук в середине слова*).

2-я схема: Сколько звуков в слове? (*В слове три звука*); Сколько гласных звуков в слове? (*В слове один гласный звук*); Где находится гласный звук в слове? (*Гласный звук в середине слова*); Сколько согласных звуков в слове? (*В слове два согласных звука*); Где находятся в слове согласные звуки? (*Согласный звук в начале слова и согласный звук в конце слова*).

2-й вариант: Слова (*муха, киты, вата, пила, бусы, лиса, вилы*). Анализируется каждая схема. Обращается внимание на гласные и согласные звуки – твердые и мягкие.

3) Игра «Звуковые кружочки»

Цель: развитие звукового анализа и синтеза на предметном уровне.

Оборудование: карточка, кружки.

Инструкция: «Дети, давайте подумаем, где прячется звук «с» в слове «сова».

Ход. На звуковой круг выставляется карточка-схема слова. Дети ставят кружок нужного цвета в начало (середину, конец) слова-схемы.

4) Игра «Домики»

Цель: развитие фонематических представлений.

Оборудование: набор предметных картинок, в названии которых 3, 4 и 5 звуков, разноцветные треугольники из картона с цифрами 3, 4, 5.

Инструкция: «Разложи картинки в домики. В красный домик посели картинки, в названии которых 3 звука, в желтый – 4, в синий – 5 звуков».

Ход. Ребенку предлагается разложить картинки в 3 домика (треугольники из картона с цифрами 3, 4, 5) по количеству звуков в названии этих картинок.

Таким образом, каждое из вышеперечисленных направлений работы имеет свои особенности и требует индивидуального подхода. Игры помогают сделать процесс коррекции фонематических процессов более интересным и эффективным для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Abstract. Thus, each of the above-mentioned areas of work has its own characteristics and requires an individual approach. Games help make the process of correcting phonemic processes more interesting and effective for children with severe speech disorders.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. статей / Л. С. Выготский. – М. : ГУПИ, 1935. – 134 с.
2. Горбанева, С. В. Практическое пособие «Игры на развитие и совершенствование навыков звукового анализа у детей с тяжелыми нарушениями речи 5–6 лет» / С. В. Горбанева. – URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/2/articles/8676> (дата обращения: 27.01.2025).
3. Картотека игр для развития процессов фонематического восприятия, анализа, представлений // maam.ru.. – URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/kartoteka-igr-dlja-razvitija-procesov-fonematicheskogo-vospriyatija-analiza-predstavlenii.html> (дата обращения: 27.01.2025).
4. Кот, В. В. Особенности фонематических процессов у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / В. В. Кот ; науч. рук. Б. И. Липская // Эврика-2024 : сб. науч. ст. XXI Междунар. науч. конф. студентов, магистрантов, аспирантов / Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» ; редкол.: Ю. Ю. Гнездовский (отв. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2024. – С. 206–208.

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

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

ОСОБЕННОСТИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассказывается о том, что на современном этапе образования особое внимание уделяется обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью, преодолению и предупреждению трудностей в учебе у этих детей, особенно при формировании графомоторных навыков. У детей с интеллектуальной недостаточностью страдают все структурные компоненты речи; наблюдается снижение памяти, внимания, словесного и логического мышления; недостаточная координация движений отмечена для всех видов двигательных навыков – общих, лицевых, тонких и артикуляционных. Навыки письма имеют свои особенности, в результате чего различные части речевой системы долгое время остаются не сформированными.

Актуальность исследования связана с тем, что на современном этапе образования особое внимание уделяется обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью, преодолению и предупреждению трудностей в учебе у этих детей, особенно при формировании графомоторных навыков.

У детей с интеллектуальной недостаточностью страдают все структурные компоненты речи; наблюдается снижение памяти, внимания, словесного и логического мышления; недостаточная координация движений отмечена для всех видов двигательных навыков – общих, лицевых, тонких и артикуляционных. Навыки письма имеют свои особенности, в результате чего различные части речевой системы долгое время остаются не сформированными.

Формирование и развитие в процессе обучения и воспитания графомоторных навыков является основой развития навыков письма, основой качественных изменений их содержания и формы. Письмо, представляющее результат сознательной психической деятельности предполагает взаимодействие целого ряда психофизиологических компонентов. Обязательным условием такого взаимодействия является устойчивость внимания, сформированное фонематическое восприятие, звукопроизносительная, просодическая, лексическая и грамматическая стороны речи.

Основы формирования навыков письма закладываются еще в начальной школе, где учащиеся впервые сталкиваются с понятиями правильности речи, литературной языковой нормы. Поскольку любой навык, в том числе и графо-моторный, формируется в деятельности и является результатом многократных действий, в школе серьезное внимание уделяется изучению закономерностей такой деятельности, а также поиску путей и средств повышения эффективности, обучения с учетом закономерностей развития психики детей с интеллектуальной недостаточностью. Интеллектуальная недостаточность у детей дошкольного возраста оказывает отрицательное влияние на процесс их познавательного развития, существенно снижает успешность в усвоении учебных навыков, умений, знаний, в процессе обучения, препятствует полноценному развитию и социализации личности.

Сформировать графомоторные навыки у детей – задача чрезвычайно сложная. В психолого-педагогической литературе, раскрываются вопросы формирования навыков письма у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в трудах российских, а также белорусских исследователей.

В процессе обучения на первой ступени общего среднего образования дети должны овладеть рядом важных навыков, среди которых особое место занимает навык письма. Письмо

представляет собой особую форму речи, в которой элементы фиксируются на бумаге с помощью графических символов. Формирование этого навыка зависит от функциональных возможностей анализаторных систем мозга, способности соотносить и перекодировать сенсорную информацию из одной модальности в другую, а также от уровня психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Как указывает Н.И. Акопян, «процесс письма обеспечивается четырьмя анализаторами: речедвигательным, речеслуховым, зрительным и двигательным. Устная и письменная речь представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, однако письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения. Важнейшим элементом обучения письму является формирование графомоторных навыков, которые представляют собой совокупность двигательных реакций, свойственных детскому возрасту. Нарушение интеллекта у ребенка в большинстве случаев сочетается с недостаточным развитием двигательной сферы, что отрицательно сказывается на развитии познавательной деятельности в целом» [1, с. 5].

Р.И. Лалаева отмечает, что в процессе обучения письму ребенок должен овладеть тремя основными группами навыков:

- технические навыки включают правильное использование письменных принадлежностей, координацию движений рук и соблюдение гигиенических правил;
- графомоторные навыки предполагают правильное изображение букв, элементов букв, слогов и слов, а также написание букв с нужным наклоном, определенной высоты и ширины, равномерное расположение на рабочей строке и правильное соединение букв;
- орфографические навыки включают правильное определение звукового и буквенного состава слов и их описание [7].

Т.П. Буцыкина, Г.М. Вартапетова пишут о том, что «под графо-моторным навыком понимается совокупность привычных положений и движений руки при письме, которые позволяют воспроизводить письменные знаки и их сочетания» [4, с. 84].

Формирование графомоторных навыков является сложным процессом, который включает в себя физиологические и психологические аспекты. В процессе письма задействуются различные области мозга, органы чувств и мышцы тела. Важным условием для успешного формирования графо-моторного навыка является наличие развитого пространственного восприятия и представлений, включающих:

- зрительно-пространственные представления;
- сомато-пространственные представления, то есть ощущение своего тела в пространстве;
- пространственные представления [3, с. 85].

Как полагает И.Н. Садовникова, для овладения навыком письма, необходимо иметь развитую двигательную сферу, включающую в себя различные виды праксиса: статический, динамический, пространственный и конструктивный. Также важно иметь развитые слухомоторные и оптико-моторные координации. Как и любой другой навык, навык письма формируется в процессе обучения. Для этого необходимо развивать умения и выполнять упражнения [9].

М.М. Безруких пишет о том, что графомоторные навыки представляют собой комплекс приемов, необходимых для письма. Процесс письма осуществляется с помощью инструмента, такого как ручка, карандаш или мел, который человек перемещает рукой, контролируя движения глазами и двигательным контролем пишущей руки [2].

Формирование графо-моторного навыка – это сложный и длительный процесс, который можно разделить на три основных этапа.

Первый этап – аналитический – включает в себя выделение и овладение отдельными элементами действия, а также уяснение его содержания. Этот этап характеризуется сложной структурой и спецификой, отличающей его от последующих этапов обучения и сформированного навыка. На этом этапе ребенок должен не только понимать, что он должен сделать, но и как это сделать правильно в соответствии с требованиями.

Особенность организации письма на этом этапе заключается в том, что выполнение двигательного действия как бы разбивается на отдельные циклы: время движения и паузу перед движением, необходимую для осознания последующего движения.

Второй этап – условно названный синтетическим – предполагает соединение отдельных элементов в целостное действие. На этом этапе большое значение имеет формирование двигательного и зрительного контроля при письме. Ведущим является зрительный контроль. Ученик учится постоянно следить за тем, как он ведет руку при письме, как отставляет друг от друга буквы, пишет ли их на строке. Ребенок зрительно воспринимает написанное и таким образом контролирует правильность изображения слов. При несоответствии зрительным образам слов, полученных на письме результатов, пишущий вносит поправки.

Третий этап – автоматизация – представляет собой фактическое образование навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием покомпонентной сознательной регуляции и контроля. Характерными чертами автоматизации являются быстрота, плавность и легкость выполнения [5].

Как указывает В.В. Хитрюк, формирование графомоторных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется под влиянием различных новообразований, которые связаны с воздействием социальной среды, взрослением личности, влиянием, которое оказывают на ребенка взрослые [10].

Интеллектуальная недостаточность – это стойкое необратимое нарушение когнитивной деятельности, вызванное органическими повреждениями головного мозга. При нарушениях интеллекта ведущим симптомом также является диффузное (количественное) поражение коры головного мозга. Но не исключены индивидуальные (местные) поражения, приводящие к разнообразным нарушениям в развитии психических, особенно высших когнитивных, процессов и их эмоциональной сферы. В случае интеллектуальной недостаточности ведущими неблагоприятными факторами являются плохое любопытство и медленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому [10].

Подробное изучение особенностей развития данной категории детей представлено в работах Г.М. Бреслава. По мнению исследователя, характерными чертами этих детей являются ограниченный объем знаний, представлений, а также практических навыков и словарного запаса. У детей с легкой интеллектуальной недостаточностью отмечается стойкое отставание в развитии интеллектуальной деятельности, в особенности – мыслительных операций. Естественно отставание в интеллектуальном развитии неблагоприятно сказывается на способности их к обучению, ведь высшие психические функции у таких детей формируются очень медленно [3].

Как пишет Н.С. Куликова, основными характеристиками таких детей с интеллектуальной недостаточностью является то, что у них встречается отсутствие или нарушение пропорций формирования речи, чтения, эмоций и представлений о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях. Это не обязательно идет в отставании от общепризнанных норм, также это может идти и в опережение [6].

От того, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью нарушено или недостаточно развито зрительно-пространственное восприятие, зрительная память и зрительно- моторная

координация, это может привести к возникновению препятствий в формировании графомоторных навыков, таких как:

- учащиеся испытывают проблемы при восприятии и запоминании сложных конфигураций букв;

- из-за нарушенного формирования зрительного образа букв и цифр у учащихся нарушается соотношение элементов, они путают сходные буквы, цифры, могут, писать лишние элементы или не дописывать элементы букв и цифр;

- могут проявляться сложности при копировании;

- учащиеся испытывают затруднения при формировании устойчивого почерка, как правило, у них неровные штрихи, большие, растянутые и разнонаклонные буквы;

- при письме деятельность учащихся состоит из двух поочередно сменяющих друг друга этапов: выполнение движения и микропаузы – они нужны для контроля движений и программирования следующего шага, следовательно, у них наблюдается сниженный темп письма.

Методика обучения учащихся письму, отмечает В.В. Мыслюк, включает более широкое применение нетрадиционных приемов с целью профилактики зеркального письма и других ошибок, характерных для данной категории детей, и ориентацией на пространственное восприятие. В ней должно быть отведено больше места развитию зрительно-двигательной координации и зрительно-пространственной ориентации детей, а также развитию мелкой мускулатуры ведущей руки [8].

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью обладают рядом специфических особенностей в письменной речи. Для них характерны медлительность, которая может выражаться в застревании в начале выполнения любого вида деятельности, зеркальное написание букв, замедленный темп письма, неустойчивый почерк и другие особенности. Проблемы, с которыми сталкиваются такие учащиеся в школе, часто связаны с их медленным восприятием информации.

Таким образом, формирование навыков письма у учащихся представляет собой длительный и сложный процесс, включающий в себя ряд операций, которые в совокупности составляют основу письма. Графомоторные навыки, являясь конечным звеном в этой цепочке, оказывают значительное влияние на правильность и скорость письма, а также на его эстетические качества. Они влияют не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Зрительно-моторная координация является важнейшей функцией, от которой зависит успешность формирования графического навыка письма. Она представляет собой согласованность движений и их элементов, возникающую в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов. При обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью важно выбрать правильную педагогическую тактику, не переучивая их, а учитывая их индивидуальные особенности и возможности.

Abstract. Thus, the development of writing skills in students is a long and complex process, which includes a number of operations that together form the basis of writing. Grapho-motor skills, being the final link in this chain, have a significant impact on the accuracy and speed of writing, as well as on its aesthetic qualities. They influence not only calligraphy, but the entire writing process as a whole.

Список литературы

1. Акопян, Н. И. Особенности графомоторных навыков младших школьников с интеллектуальной недостаточностью: теоретический аспект / Н. И. Акопян. – URL: <https://conf.grsu.by/alternant/index-14.htm> (дата обращения: 10.02.2025).

2. Безруких, М. М. Обучение первоначальному письму : метод. пособие к прописям / М. М. Безруких. – М. : Просвещение, 2012. – 30 с.
3. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 2011. – 144 с.
4. Буцыкина, Т. П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т. П. Буцыкина, Г. М. Вартапетова // Логопед. – 2005. – № 3. – С. 84–95.
5. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов / Н. Н. Волоскова. – М. : МГУ, 2016. – 158 с.
6. Куликова, Н. С. Психолого-педагогические особенности младших школьников с интеллектуальным недоразвитием / Н. С. Куликова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-mladshih-shkolnikov-s-intellektualnym-nedorazvitiem> (дата обращения: 11.02.2025).
7. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
8. Мыслук, В. В. Воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов дошкольных учреждений / В. В. Мыслук, Ю. Н. Кислякова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 200 с.
9. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 2007. – 256 с.
10. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психо-физического развития: вопросы и ответы : учеб.-метод. пособие для студ. учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : РИОи БарГУ, 2011. – 198 с.

УДК 376.37

Кривулько А.И.

ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Липская Б.И., магистр

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

Аннотация. В статье описаны результаты исследования уровня сформированности временных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе. Представлены выявленные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, а также описаны направления и приемы коррекционной работы по формированию временных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе на коррекционных занятиях.

Восприятие времени – это отражение объективной длительности, скорости, последовательности явлений действительности. Формирование восприятия и временная ориентировка развиваются по ходу жизнедеятельности человека и неразрывно связаны с его социальными отношениями и связями [1, с. 81].

Существует общепринятая система мер, которая служит ориентиром для определения времени: секунда, минута, час, сутки, неделя, месяц, год, век. Все перечисленные единицы имеют собственное числовое выражение. Отсчет времени ведется от настоящего, которое является разделяющей границей между прошлым и будущим [7, с. 355].

Ориентировка во времени нужна любому человеку в сознательном возрасте, чтобы успешно социализироваться в обществе. Уже в дошкольном возрасте у детей должны появиться первые

представления о времени. Способность ориентироваться во времени дает возможность детям научиться контролировать свою деятельность, распределять досуг, шире познавать окружающий мир [7, с. 353].

Процесс усвоения детьми временных представлений осуществляется достаточно долго. Это связано, в первую очередь, со специфичностью времени как формы реальности: оно невидимо, его нельзя почувствовать, на его ход невозможно повлиять. Кроме того, преобладание в дошкольном возрасте наглядно-образного мышления, а также малый жизненный опыт также препятствуют быстрому и беспроblemному освоению времени детьми. Тем не менее, в младшем дошкольном возрасте дети начинают ориентироваться в частях суток, особенно контрастных (день-ночь). Ориентировке способствует связь определенных режимных моментов с той или иной частью суток [7, с. 352].

Особую значимость умение ориентироваться во времени приобретает в школьном возрасте. Согласно исследованиям Н.Б. Истоминой [5, с. 42], у учащихся младших классов временные представления уточняются и формируются посредством учебной деятельности: ежедневная запись даты, следование недельному расписанию уроков, ведение календарей природы, соблюдение режима дня. Такие аспекты деятельности позволяют учащимся относительно «наглядно» проследить последствия изменения времени, понять такое его свойство, как текучесть. Кроме того, постепенно дети знакомятся со всеми используемыми единицами времени, учатся их сравнивать между собой, соотносить различные измерения. Все это – достаточно сложные и в то же время необходимые для учащихся умения, поэтому формирование временных представлений является значимым направлением учебно-воспитательной работы [8, с. 19].

Особые трудности во временной ориентировке испытывают учащиеся с тяжелыми нарушениями речи. Вследствие бедности словарного запаса, неточностью представлений об окружающей действительности, некоторым своеобразием мышления. Дети с трудом понимают основные временные единицы, у них слабо развито «чувство времени» даже в тех видах деятельности, с которыми они сталкиваются ежедневно. Отмечаются трудности в установлении последовательности событий, связей между ними. Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи часто затрудняются в словесном обозначении основных единиц времени и периодов человеческого возраста.

С целью выявления уровня сформированности временных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи I класса было организовано и проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 10 учащихся с тяжелыми нарушениями речи. В экспериментальном исследовании была использована методика Р.Ф. Галлямовой [4], которая предполагает выполнение учащимися с тяжелыми нарушениями речи I класса 4 серии заданий:

- исследование ориентировки в названиях частей суток (серия 1);
- исследование ориентировки в названиях дней недели и их последовательности (серия 2);
- исследование ориентировки в названиях месяцев, времен года и их последовательности (серия 3);
- исследование умения определять время с использованием календаря и часов (серия 4).

Результаты исследования показали, что большинство испытуемых испытывают трудности с выполнением заданий каждой серии.

Высокий уровень сформированности временных представлений отмечается у 2 (20 %) учащихся с тяжелыми нарушениями речи I класса. Временные представления детей данной группы сформированы в пределах возрастной нормы. Учащиеся давали правильные ответы на вопросы, не нуждались в дополнительной помощи при выполнении заданий.

Средний уровень сформированности временных представлений выявлен у 6 (60 %) учащихся с тяжелыми нарушениями речи I класса. В выполнении заданий допущены ошибки, учащиеся нуждались в помощи педагога в виде подсказок и наводящих вопросов.

Низкий уровень сформированности временных представлений отмечается у 2 (20 %) учащихся с тяжелыми нарушениями речи I класса. Учащиеся не смогли справиться с предложенными заданиями, ни на один вопрос не давали правильного ответа.

Задания первой серии на ориентировку в названии частей суток половина испытуемых выполнила в пределах нормы. У 3 (30 %) учащихся возникли затруднения в установлении последовательности частей суток, 2 учащихся (20 %) не справились с заданием.

Задания второй серии на знание дней недели и их последовательности только 3 учащихся (30 %) смогли выполнить на высоком уровне. Половина испытуемых (50 %) нуждалась в помощи экспериментатора в виде подсказывания начала названия дня недели. На низком уровне задание выполнили 2 учащихся (20 %): они имеют фрагментарные представления о названиях дней недели и не умеют устанавливать их правильную последовательность. Зачастую учащиеся с низким уровнем отказывались от ответа.

С заданиями третьей серии на ориентировку в названиях месяцев и временах года 4 учащихся (40 %) справились на высоком уровне. Еще у 4 (40 %) испытуемых был выявлен средний уровень выполнения задания. Дети знали названия времен года, некоторых месяцев, однако не всегда справлялись с установлением правильной последовательности. У 2 (20 %) учащихся задание выполнено на низком уровне. Испытуемые не отвечали на вопросы даже в случае подсказок, не знали названия ни одного месяца, не устанавливали последовательности времен года.

Задания четвертой серии на исследование умения определять время с использованием календаря и часов вызвали у учащихся наибольшие затруднения. У одного учащегося (10 %) задания выполнены на высоком уровне. У 5 (50 %) учащихся отмечается средний уровень: они смогли выполнить задания, связанные с работой с календарем, но не справились с заданиями на работу с часами. У 4 учащихся (40 %) не сформированы умения работы с календарем и часами: задание выполнено на низком уровне.

Анализ полученных результатов показал, что у преобладающего большинства учащихся (60 %) отмечается средний уровень сформированности временных представлений. Это указывает на необходимость организации коррекционно-педагогической работы по повышению уровня сформированности временных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи I класса.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию временных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи I класса должна быть направлена на решение следующих задач [3, 29]:

- формирование представлений учащихся об эталонах времени (сутки, неделя, месяц, год);
- уточнение и закрепление представлений учащихся о временах года, их признаках;
- формирование представлений о неизменности порядка одного временного отрезка за другим и взаимосвязи между ними;
- развитие коммуникативной функции речи за счет специально организованных ситуаций общения
- формирование умения использовать усвоенные временные представления в повседневной деятельности.

Рассмотрим некоторые аспекты особенностей коррекционной работы по формированию временных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе. Работа по

формированию временных представлений, в первую очередь, должна быть направлена на уточнение имеющихся у учащихся представлений. Так, многие учащиеся знают, что неделя состоит из 7 дней. Они осознанно употребляют такие слова, как «один день», «два дня» и т. д. Но необходимо иметь в виду, что учащиеся по-разному понимают это слово «день»: один день – как временной отрезок и день как светлую часть суток в отличие от вечера, ночи, утра. Поэтому важно научить сравнивать детей часто встречающиеся в их опыте промежутки времени, видеть их взаимосвязь и отличие. Для этого обязательно следует вводить понятие количественных единиц времени, которое поможет детям научиться сравнивать временные промежутки. Представления о сутках и понятия «вчера», «сегодня», «завтра» лучше формируются с опорой на собственный опыт учащихся. К примеру, педагог просит понаблюдать учащихся за своими действиями на протяжении трех дней, а затем на основе вопросов подводит к пониманию понятий «вчера», «сегодня», «завтра».

В процессе проведения коррекционно-развивающей работы по преодолению конкретных ошибок по формированию временных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи I класса чаще всего используются упражнения на основе следующих приемов [2, с. 46]:

- нахождение различий во временах года путем рассматривания картинок;
- соотнесение времени года с его признаками;
- установление последовательности времен года, частей суток, дней недели, месяцев по картинкам (с разных точек отсчета);
- нахождение ошибок в последовательности времен года, частей суток, дней недели, месяцев;
- связывание смены времен с определенными действиями;
- называние пропущенных времен года, частей суток, дней недели, месяцев и т.д.

В связи с тем, что детям сложно понять смену времени и его единицы вследствие их абстрактности, на коррекционных занятиях важно использовать наглядный материал. Помимо картинок, хорошо себя зарекомендовало пособие «Окно времени» разработанное Т.О. Косницкой [6, с. 243]. С помощью данного пособия можно отрабатывать все направления по развитию временных представлений, так как оно структурировано. Пособие включает в себя 5 блоков по формированию временных представлений, представленных в виде графических моделей-кругов, открывающихся подобно ставням окон. Круги размещены на рабочем поле из фетра, разделенном на четыре части по цвету, соответствующему временам года. Каждый блок содержит отдельные виды упражнений и игр на формирование представлений об определенном временном промежутке. Использование данного пособия позволяет детям наглядно увидеть последовательность смены времени, что облегчает процесс формирования временной ориентировки. При проведении коррекционной работы важно идти по принципу «от простого – к сложному», а также учитывать индивидуальные особенности учащихся. При этом на формирование временных представлений может отводиться как целое занятие, так и его часть. Процесс коррекционно-педагогического обучения должен быть организован таким образом, чтобы многократно возвращаться к уже изученным темам, систематически закрепляя пройденное.

Таким образом, вопрос развития временных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи является актуальным в связи с недостаточной сформированностью ориентировки во времени к началу школьного обучения. Поэтому данному направлению важно уделять внимание на коррекционных занятиях.

Abstract. The level of formation of temporal representations among students with severe speech disorders in the first grade is at an average level of formation. This indicates the need to organize correctional and pedagogical work to increase the level of formation of temporal representations in this category of students.

Список литературы

1. Антипова, А. М. Лингвистический энциклопедический словарь / А. М. Антипова. – М. : Просвещение, 1990. – 379 с.
2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ТНР / Л. Н. Блинова. – М. : Просвещение, 2016. – 134 с.
3. Варенова, Т. В. Коррекционная педагогика : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2017. – 112 с.
4. Галлямова, Р. Ф. Формирование представлений о времени и его измерении у детей младшего школьного возраста / Р. Ф. Галлямова. – М. : Просвещение, 2019. – 233 с.
5. Истомина, Н. Б. Методика преподавания математики в начальных классах / Н. Б. Истомина. – М. : Академия, 2010. – 131 с.
6. Косницкая, Т. О. Карточка дидактических игр и упражнений по формированию временных представлений у детей младшего школьного возраста / Т. О. Косницкая. – М. : Просвещение, 2022. – 243 с.
7. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 2008. – 355 с.
8. Луцковская, С. Д. Представление о времени в опыте младших школьников / С. Д. Луцковская // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 19–29.

УДК 376

Крисеня Е.Д.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С УЧЕТОМ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Аннотация. В статье представлен анализ сущности индивидуально-дифференцированного подхода и его использование в образовательном процессе с учащимися с особенностями психофизического развития. Проанализировано содержание понятия «особые образовательные потребности». Охарактеризованы особые образовательные потребности учащихся с тяжелыми нарушениями речи, необходимые для организации образовательного процесса.

Ребенок с особенностями психофизического развития характеризуется низким уровнем сформированной и познавательной деятельности, несформированностью компонентов личности, что обуславливает появление затруднений при выполнении отдельных видов деятельности и в целом в процессе социализации в обществе. Усвоение знаний и умений по учебным предметам также вызывает определенные трудности у учащихся данной категории, что требует создания специальных условий.

Наличие у детей с особенностями психофизического развития первичного нарушения приводит к появлению вторичных нарушений, что ослабляет возможности детей и требует их включения в целенаправленный процесс коррекционной работы. Со временем негативное влияние первичного нарушения ослабевает в условиях коррекционно-педагогической работы. Наличие

первичного и вторичного нарушения обуславливает наличие особых образовательных потребностей, которые необходимо учитывать в процессе образовательного процесса и внеучебной деятельности.

В связи с этим возникает необходимость анализировать особые образовательные потребности учащихся и учитывать их в процессе реализации образовательного процесса. Одной из категорий детей, нуждающихся в создании специальных условий в процессе обучения и воспитания, являются дети с тяжелыми нарушениями речи.

Цель исследования – проанализировать методы и приемы, необходимые для реализации индивидуально-дифференцированного подхода в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи с учетом наличия у них особых образовательных потребностей.

Особые образовательные потребности представляют собой потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей, которые может проявить ребенок с особенностями психофизического развития в процессе обучения [7]. Актуальные и потенциальные возможности могут характеризоваться когнитивными, энергетическими и эмоционально-волевыми проявлениями, которые необходимо учитывать при организации работы с детьми с особенностями психофизического развития.

Учет особых образовательных потребностей требует использования индивидуального подхода при проведении коррекционно-педагогической работы.

Индивидуализация обучения является важной темой в педагогической и психологической науках, предметом многочисленных исследований. В работах М.К. Акимовой и В.Т. Козловой индивидуальный подход предполагает учет индивидуально-психологических особенностей учащихся и использование с учетом этого специальных способов и приемов в процессе обучения [1]. Использование принципов индивидуализации обучения является отличительной особенностью современной системы образования, согласно представлениям О.В. Лебедевой и С.Н. Сорокоумовой [6].

Теоретической основой современных исследований служит психолого-педагогическая концепция индивидуального развития учащихся в контексте дифференцированного обучения [3]. Согласно этой концепции, дифференциация организует учебный процесс с учетом особенностей групп учащихся, тогда как индивидуализация означает учет личностных черт каждого ученика. Таким образом, дифференцированное обучение является условием и средством индивидуализации. Вопросы совершенствования индивидуализации в учебно-воспитательном процессе освещаются в работах В.И. Загвязинского [4], А.А. Кирсанова [5] и др.

Современные педагогические и психологические словари определяют индивидуализацию обучения как организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, с целью создания оптимальных условий для реализации их потенциала.

В работах Е.С. Рабунского [10] отмечается, что ключ к достижению целей индивидуализации заключается в оптимальном выборе методов, приемов и темпа обучения. И.Э. Унт указывает на необходимость знания сильных и слабых сторон личности каждого ученика для эффективной организации индивидуализации [11]. И.М. Осмоловская акцентирует внимание на специфических индивидуальных чертах, отличающих учащихся от общих возрастных особенностей [8].

Некоторые исследователи используют альтернативные термины для обозначения индивидуализации. А.А. Плигин считает, что это тип образовательного процесса, в котором сохраняются и усиливаются различия в обучении, что способствует развитию различных сторон индивидуального опыта [9].

В трудах И.С. Якиманской [13] дифференциация обучения трактуется как форма организации, учитывающая индивидуальные особенности учащихся и характеризующаяся вариативностью содержания, методов и интенсивности обучения. И. Унт [11] рассматривает дифференциацию как процесс, развивающий способности и интересы школьников через разделение учебных программ. И.М. Чередов [12] отмечает оптимальное сочетание организационных форм учебного процесса, а Е.В. Бондаревская [2] и др. подчеркивают роль дифференциации в гармоничном развитии учащихся.

Рассмотренные выше подходы к пониманию сущности индивидуализации и дифференциации позволяет выделить следующие особенности использования индивидуально-дифференцированного подхода в образовательном процессе с учащимися с особенностями психофизического развития:

- сочетание индивидуальных проявлений учащихся и программных требований, предлагаемых инструкций и степени сложности заданий;
- использование нагрузки в соответствии с возрастными особенностями учащихся и их физиологическими проявлениями;
- разнообразие видов деятельности;
- подбор домашнего задания с учетом возможностей учащихся;
- дифференциацию учебного материала.

Особые образовательные потребности детей с особенностями психофизического развития характеризуются необходимостью в создании индивидуально-дифференцированных условий обучения, включающих специальные методы и приемы.

Рассмотрим проявления особых образовательных потребностей учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Дети с тяжелыми нарушениями речи представляют собой особую категорию детей, у которых наблюдается несформированность речи, что существенно влияет на их социальную адаптацию и когнитивное развитие. Несмотря на то, что слух у этих детей сохранен и интеллект в большинстве случаев остается в пределах нормы, наличие значительных речевых нарушений может затруднять формирование психики.

С учетом имеющихся у учащихся с тяжелыми нарушениями речи проявлений речевых, когнитивных и личностных проявлений можно выделить следующие группы особых образовательных потребностей:

- *потребности, связанные с организацией образовательного процесса:* наличие квалифицированных педагогов, обеспечение индивидуализации обучения, адаптации образовательной среды, использование согласованных действий родителей и педагогов, а также оценивание результатов обучения с учетом личных достижений каждого учащегося;
- *потребности, связанные с адаптацией содержания программы:* наличие учебной программы по учебным предметам с учетом закономерностей психического развития и основных затруднений учащихся с тяжелыми нарушениями речи, формирование компетенций на основе проведения коррекционных занятий по направлениям, актуальным для данной категории учащихся, использование концентрического подхода к содержанию учебной программы;
- *потребности в методическом обеспечении образовательного процесса:* применение специальных методов и приемов при проведении уроков и коррекционных занятий, разработка специальных средств (рабочие тетради, памятки и т.д.) с учетом потенциальных возможностей учащихся с тяжелыми нарушениями речи;

– потребности, связанные с преодолением трудностей коммуникативного взаимодействия: формирование социальной компетентности и развитие навыков взаимодействия.

Эти группы охватывают ключевые аспекты построения образовательного процесса с учащимися с тяжелыми нарушениями речи, учитывая их индивидуальные особенности. Для успешности образовательного процесса с учащимися данной категории и учета их особых образовательных потребностей учитель-дефектолог в начале учебного года проводит диагностику, направленную на выявление основных проявлений учащихся, выделение их основных затруднений, анализ потенциальных возможностей, которые будут положены в основу реализации компенсаторного процесса. Проведение диагностики позволит выявить индивидуальные особенности каждого учащегося сформулировать коррекционно-развивающие задачи для реализации коррекционной направленности образовательного процесса и подобрать специальные методы и приемы, которые позволят формировать необходимые компетенции учащихся.

Таким образом, построение образовательного процесса с учащимися с тяжелыми нарушениями речи осуществляется на основе результатов диагностики и учета тех особых образовательных потребностей, которые актуальны для данной категории учащихся. С опорой на индивидуально-дифференцированный подход педагог подбирает необходимые средства и приемы проведения уроков и коррекционных занятий, что позволит достигнуть результативности формирования необходимых компетенций учащихся и обеспечит им успешную социализацию в целом.

Abstract. The article presents an analysis of the essence of an individually differentiated approach and its use in the educational process with students with peculiarities of psychophysical development. The content of the concept of «special educational needs» was analyzed. The special educational needs of students with severe speech impairments necessary for organizing the educational process are characterized.

Список литературы

1. Акимова, М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М. : Знание, 1992. – 80 с.
2. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
3. Давыдов, В. В. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 1. – 608 с.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения и воспитания : учебник для студ. учреждений высшего профессионального образования / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. – М. : Академия, 2013. – 256 с.
5. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : КГУ, 1982. – 229 с.
6. Лебедева, О. В. Проблема формирования психологического здоровья детей с задержкой психического развития / О. В. Лебедева, С. Н. Сорокоумова // Дефектология. – 2016. – № 1. – С. 21–34.
7. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml>. (дата обращения: 12.01.2025).
8. Осмоловская, И. М. Как организовать дифференцированное обучение / И. М. Осмоловская. – М. : Сентябрь, 2002. – 160 с.
9. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : монография / А. А. Плигин. – М. : КСП, 2003. – 432 с.
10. Рабунский, Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. – М. : Педагогика, 1975. – 183 с.

11. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
12. Чередов, И. М. О дифференцированном обучении на уроках / И. М. Чередов. – М. : Зап.-Сиб. кн. изд-во. Ом. отд-ние, 1973. – 155 с.
13. Якиманская, И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

УДК 376.37

Кулеш Т.Ю.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урсова О.И.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Статья раскрывает актуальную и в то же время малоизученную проблему сохранения психологического благополучия учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Рассмотрены факторы и особенности, оказывающие влияние на формирование психологического благополучия детей рассматриваемой группы.

Вопрос психологического благополучия лиц разных возрастных и социальных групп начал интересоваться исследователей уже в середине XX века. Значительный вклад в формирование теоретической базы для определения понятия психологического благополучия внесли работы Н. Брэдберна [8]. По его мнению, чтобы полноценно раскрыть данное понятие, необходимо использовать признаки, характеризующие состояние счастья или несчастья, а также удовлетворенности жизнью.

В российских источниках упоминается следующее определение психологического благополучия: «мера реализации потенциала личности человека, развития его способностей и умений, которые осуществляются в результате эффективной защиты и поддержки со стороны семьи, местного сообщества, широкого социума и государства [7, с. 73].

Среди отечественных психологов значительный вклад в изучение проблемы психологического благополучия внес Р.М. Шамионов [6]. Его исследования были направлены на изучение субъективного благополучия личности как психологического феномена. Согласно исследованиям, данное понятие охватывает как непосредственное отношение человека к самому себе, так и к процессам, протекающим в контексте его жизни. Данное отношение опирается на усвоенные в ходе социализации нормативы о внешнем устройстве мира, о гармоничном внутреннем состоянии. Психологическое благополучие человека базируется на сравнении собственного состояния с данными нормами, и чем больше оно совпадает, тем выше уровень благополучия [6, с. 25].

Данным исследователем также установлена взаимосвязь психологического благополучия и поведения. Так, психологическое благополучие есть результат совокупности работы поведения, высших психических функций, эмоционально-волевой сферы. И, в то же время, оно само регулирует поведение человека, во многом опосредует его мыслительные процессы и эмоции. Не исключается и зависимость психологического благополучия от пола, возраста, социального статуса, состояния здоровья. Среди функций, осуществляемых психологическим благополучием, можно выделить следующие:

- **регулятивная** – обеспечивает регуляцию внутреннего состояния человека и внешнее его отражение в виде поведения, взаимодействия с окружающим миром;
- **управленческая** – контролирует действие познавательных процессов, что обеспечивает адаптацию личности под определенную ситуацию;
- **поведенческая** – обеспечивает выбор личностью определенной стратегии поведения в зависимости от уровня психологического благополучия и конкретной ситуации;
- **функция развития** – стимулирует личность к улучшению внутреннего состояния или внешних условий для этого с целью обеспечения процесса саморазвития и установления равновесия всех компонентов [6, с. 31].

Говоря о психологическом благополучии личности, нельзя упомянуть и о важности обеспечения поддержания данного процесса в детском возрасте. На современном этапе не выделено конкретного определения понятия «детское психологическое благополучие», однако, А.В. Елупахина дает следующую трактовку данному понятию: «интегральное состояние, вызванное переживанием своего взаимодействия с окружающим миром в результате влияния внешних и внутренних стимулов. С одной стороны, оно достигается в ходе онтогенеза при наличии оптимальных условий его формирования, с другой – рассматривается как возможность высших достижений для данного возраста» [2, с. 50]. Для того, чтобы мы могли говорить о стабильном психологическом благополучии ребенка, должны учитываться во внимание ряд факторов биологического и социального характера. Психологическое благополучие ребенка нельзя отождествлять с таковым у взрослого человека. Если психологическое благополучие взрослого человека является результатом длительного воздействия многих факторов, то в детском возрасте данное явление, во-первых, имеет возрастно-нормативный характер, во-вторых, пластично само по себе и не может регулироваться ребенком в той степени, в какой способен это делать взрослый.

Возрастно-нормативный характер психологического благополучия ребенка во многом связан с учением Л.С. Выготского [1, с. 288] о структуре и динамике психологического возраста. Таким образом, нормотипичное психологическое благополучие ребенка можно охарактеризовать посредством анализа трех составляющих: ведущего вида деятельности, психологических новообразований и социальной ситуации развития. От того, насколько полноценно и своевременно будут сформированы данные компоненты согласно возрасту, можно говорить о степени психологического благополучия ребенка.

В иных источниках дается несколько иной подход к определению показателей психологического благополучия ребенка. Так, психологическое благополучие может рассматриваться как обобщенная оценка психологического состояния ребенка, а также совокупность положительной динамики развития и отсутствие психологических проблем [3, с. 17].

Все известные показатели психологического благополучия детей для удобства объединяются в три основные области:

- **физическая** – состояние здоровья, общее физическое развитие, выносливость, владение физическими навыками согласно возрасту;
- **социальная** – уровень сформированности взаимодействия со сверстниками, характер отношения со значимыми взрослыми (родителями, педагогами);
- **психологическая** – способность к регуляции эмоций, преобладание позитивного фона настроения, общее психологическое состояние, самооценка, сформированность волевой сферы, познавательных процессов [3, с. 19].

Все рассмотренные показатели благополучия не являются безусловными, так как полная сформированность каждого из них еще не гарантирует возникновения нарушений общей удовлетворенности в дальнейшем. Однако, учитывая факт особой сензитивности процессов в детском возрасте, ограничение хотя бы одного из условий в дальнейшем приводит к формированию неправильной модели психологического развития ребенка [2, с. 51].

Состояние здоровья является, пожалуй, одним из ведущих факторов, обеспечивающих психологическое благополучие детей. Поэтому дети с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), хотя и имеют общие закономерности психологического развития со здоровыми детьми, все же отличаются спецификой оттогенеза во всех сферах. Оценка показателей психологического благополучия таких детей проходит по тем же параметрам, что и у нормотипичных, однако показатель благополучия будет более неустойчивым и в большей мере зависящим от вышеописанных факторов, так как дети с особенностями психофизического развития нуждаются в психологической поддержке в большей степени, нежели нормально развивающиеся сверстники. Соответственно, к ним предъявляются несколько иные требования [5, с. 50].

Детей с особенностями психофизического развития можно отнести к группе детей с повышенным фактором риска к нарушению психологического благополучия. Это связано с их физическими и психическими особенностями, накладывающими отпечаток на все виды деятельности. Такие дети часто оказываются непринятыми в обществе, что влечет за собой снижение самооценки, препятствует формированию и реализации ведущего вида деятельности, повышает риск искаженного формирования психических новообразований согласно возрасту.

Среди детей с особенностями психофизического развития самую многочисленную группу составляют дети с тяжелыми нарушениями речи, которые испытывают трудности в реализации всех речевых компонентов: фонетического, лексико-грамматического, просодического; нарушается состояние связной речи вплоть до полного ее отсутствия. Все это влечет за собой снижение коммуникативного взаимодействия из-за невозможности в полной мере реализовать процесс общения. Отдельные применяемые жесты, мимика и иные невербальные средства часто остаются непонятыми другими людьми, вследствие чего дети с тяжелыми нарушениями речи зачастую испытывают речевой негативизм и отказываются от взаимодействия. Кроме того, наличие органического поражения головного мозга приводит к дизонтогенезу познавательной сферы в целом вплоть до проявлений нарушения интеллекта вторично. Все это не может негативным образом не сказаться на состоянии их психологического благополучия [5, с. 55].

На сегодняшний день проблема обеспечения психологического благополучия детей с тяжелыми нарушениями речи не рассмотрена детально. Поэтому дальнейшее изложение вопроса психологического благополучия детей данной группы будет рассмотрено с более изученной позиции детей с ОПФР в целом.

Как для детей с нормотипичным развитием, так и для детей с особенностями психофизического развития, одной из особенностей, определяющей формирование психологического благополучия, является семья. Однако в случае семей, где воспитывается ребенок с ОПФР, чаще наблюдается явление неправильных типов воспитания, где ребенок либо является «кумиром семьи», либо его отвергают вместе с имеющимся нарушением. Зачастую родители оказываются психологически неготовыми к принятию особенностей ребенка, а также к его адаптации в социум. Поэтому среди факторов риска психологического благополучия ребенка с ОПФР можно выделить в отдельную группу семейные факторы, к которым относятся:

- отсутствие психологического благополучия родителей (повышенная тревожность, неприятие ребенка, чувство вины, избегание проблем, связанных с его состоянием);
- неправильный стиль воспитания (гиперопека или попустительский);
- нарушение внутрисемейных отношений между самими родителями. Особенности психофизического развития часто становятся причиной возникновения конфликтов между родителями вплоть до ухода одного из них, что является стрессом для детской психики [7, с. 78].

Еще одними факторами, обеспечивающими психологическое благополучие учащихся с ОПФР, выступают школьные факторы. Известно, что обучение в школе определяет ведущий вид деятельности ребенка, что, в свою очередь, связано с перестройкой психологической сферы, появлением новых мотивационных стимулов, возникновением новых систем отношений. Все это является нормальным этапом развития, однако для детей с ОПФР несет в себе новые риски для психологического благополучия. В связи с этим выделяют следующие факторы:

- социально-психологические факторы, к ним относятся установление доверительных взаимоотношений в классном коллективе, признание ребенка среди сверстников, педагогов, привязанность ребенка к одноклассникам;
- факторы, связанные с учебной деятельностью, к ним относятся успешность ребенка в обучении, адаптация к школе, способность ребенка реализовать свой потенциал в учебе и внеклассных мероприятиях.

Если в каком-либо из вышеописанных факторов происходит своеобразный «сбой», уровень психологического благополучия закономерно снижается. А учитывая тот факт, что дети с ОПФР имеют трудности как в обучении, так и в социализации, школа может стать для них как местом для повышения уровня психологического благополучия (только при командной работе специалистов), так и снижения его до критического состояния.

Если игнорировать проблему недостаточного уровня психологического благополучия ребенка, вне зависимости от его психофизического состояния, в дальнейшем это приводит к возникновению процессов дезадаптации во взрослом возрасте, что станет причиной девиантного поведения, избегания общества и иных социальных и психологических проблем. Поэтому важно с самого начала обучения ребенка в школе, организовывать определенные мероприятия по обеспечению эмоционального и психологического комфорта детей. При этом работа должна вестись всеми, кто имеет взаимодействие с детьми, чтобы вовремя заметить имеющиеся отклонения и скорректировать их. Важна своевременная диагностика психологического состояния ребенка [5, с. 74].

Все это указывает на актуальность проблемы сохранения психологического благополучия детей с ОПФР (в том числе и с тяжелыми нарушениями речи). Кроме того, сегодня все больше учреждения образования нацелены на процессы интеграции и включения детей с особенностями психофизического развития в общество, что, с одной стороны, способствует повышению уровня их социализации, а с другой – влечет за собой риск возникновения новых проблем психологического и социального характера. Таким образом, сохранение психологического благополучия детей с тяжелыми нарушениями речи (которые наиболее часто объединяются в процессе обучения с учащимися общеобразовательной школы) – одна из центральных проблем современного образовательного процесса [4, с. 661].

Abstract. Sufficient attention should be paid to the psychological well-being of children with speech disorders by specialists, since children of this group are more at risk of psychological abnormalities compared to normotypic students.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2004. – 512 с.
2. Елупахина, А. В. Современные подходы к исследованию психологического благополучия ребенка / А. В. Елупахина // Веснік адукацыі. – 2019. – № 8. – С. 50–55.
3. Дубровина, И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.
4. Повышение психологического благополучия у школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Л. В. Максакова, Г. С. Айрумян, Л. П. Кочина [и др.] // Молодой ученый. – 2019. – № 27. – С. 260–261.
5. Психологическое благополучие ребенка в современном обществе / М. В. Сафронова, В. Б. Кузнецова, Е. А. Козлова [и др.]. – Новосибирск : Издательство Новосибирского государственного технического университета, 2016. – 288 с.
6. Шамионов, Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. – Саратов : Педагогический институт Саратовского государственного университета, 2004. – 180 с.
7. Шведовская, А. А. Социально-экономический статус семьи и психическое развитие ребенка: зарубежный опыт исследования / А. А. Шведовская, Т. Ю. Загвоздкина // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 73–82.
8. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p.

УДК 376.38

Лакевич К.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Данная статья посвящается использованию нетрадиционных средств в коррекционной работе. Приведены особенности использования нетрадиционных средств в коррекции речевых нарушений у детей с дизартрией.

В настоящее время в практике логопедического воздействия значительно увеличилось число детей дошкольного возраста, у которых определяются дизартрические расстройства. В симптоматике дизартрии имеется ряд нарушений, такие как, трудности в произношении звуков, замены и пропуски звуков, нарушение тембра голоса, замедленность речи, отсутствие выразительности речи, сложность в полноценном произнесении слов, что затрудняет понимание их речи. Перечисленные нарушения требуют не только традиционных форм логопедического воздействия, а также и нетрадиционных форм.

Успешность коррекционного воздействия при дизартрии определяется комплексным подходом с использованием различных методов, средств, приемов. В последнее время в коррекционной работе учителя-дефектолога применяются нетрадиционные средства, которые помогают развивать речевые навыки у детей с дизартрией через яркие, вовлекающие, игровые формы работы на занятии.

Цель статьи – описать специфику использования нетрадиционных средств в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Эффективность нетрадиционных методов определяется нестандартностью по замыслу, организации и методике проведения; созданием условий для развития интереса, и творческой самостоятельности детей; благоприятным климатом на занятии, в группе и т.д. [1, с. 17].

Цель нетрадиционных средств в коррекционной работе – создание эффективной среды для развития речи и коррекции речевых навыков у детей с дизартрией.

Основные задачи нетрадиционных средств в коррекционной работе:

- формировать фонематический слух;
- развивать речевое дыхание;
- развивать артикуляционную моторику;
- развивать мелкую моторику рук;
- формировать устойчивую работоспособность и интерес к занятию.

В коррекционной работе с детьми с дизартрией уделяется большое внимание нетрадиционным средствам, которые включают использование элементов арт-терапии, музыкотерапии, биоэнергопластики, Су-джок терапии и др. Данные средства оказывают положительное влияние на развитие речевых навыков и мотивацию у данной категории детей.

Применение элементов **музыкотерапии** на коррекционных занятиях с дошкольниками с дизартрией: пение песен, использование игровых музыкальных инструментов и музыкального сопровождения, – могут создавать благоприятную и позитивную атмосферу. Коррекционный потенциал данного метода заключается в том, что у детей с дизартрией страдает просодическая сторона речи, а слушание музыки, пение способствуют развитию слухового и фонематического восприятия, ритма, темпа и интонации речи. Дошкольники учатся различать звуки, ритмы и интонации, что важно при коррекции дизартрии. Занятия с музыкальными инструментами или поющими играми способствуют повышению выразительности речи и естественности интонаций. В процессе коррекции дизартрии решаются задачи:

- развивать фонематический слух;
- развивать ритм и мелодику речи;
- воспитывать интерес к занятию.

Сказкотерапия – это также эффективный метод в коррекционной работе с детьми с дизартрией. Данный метод способствует развитию у детей с дизартрией монологической речи, расширяется словарный запас и улучшаются качества просодической стороны речи:

- 1) интонация – использование различных интонационных конструкции для передачи эмоций и смыслов;
- 2) темп и ритм – использование сказкотерапии развивает умение варьировать скорость речи, тем самым помогает избежать монотонность речи и улучшает ее выразительность.

В процессе коррекции дизартрии решаются задачи:

- развивать правильную интонацию с помощью сказок;
- развивать способности передавать чувства и эмоции через игру и рассказ;
- воспитывать интерес к занятию.

Использование элементов арт-терапии включает в себя рисование, лепку, создание коллажей, что способствует у детей с дизартрией развитию мелкой моторики. Развитие мелкой моторики влияет на координацию движений органов артикуляции, что помогает улучшить произношение звуков. Создание художественных рисунков в процессе обучающих игр, требует

использования новых слов и фраз. Название материалов, цветов, техник и описания в процессе рисования обогащает лексический запас ребенка. Арт-терапия создает безопасную и поддерживающую среду, где дети могут свободно выражать свои чувства. Это помогает снизить уровень тревожности, что является важным в коррекции дизартрии. В процессе применения арт-терапии решаются задачи:

- развивать мелкую моторику;
- развивать социальные навыки;
- развивать фонематическое восприятие;
- обогащать лексический состав речи.

Интересным и эффективным является игра с су-джок тренажерами. При применении данного средства у ребенка можно нормализовать мышечный тонус и стимулировать речевые области в коре головного мозга. Су-Джок также используется для нормализации пальцевого праксиса, развития координации движений, умения манипулировать с мелкими предметами, зрительно-моторной координации. Использовать Су-Джок нужно при проведении пальчиковых игр. Нужно массировать каждый палец от основания к кончику, уделяя особое внимание проекционным зонам, которые соответствуют органам артикуляции. При проведении игр с Су-Джок шариками нужно шарики прокатывать между ладонями, а также сжимать и разжимать шарик в ладони.

Су-Джок терапия – это эффективный и безопасный метод, который может стать хорошим дополнением к коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими дизартрию. При правильном и систематичном применении она может помочь улучшить мышечный тонус, стимулировать речевые центры мозга, развить мелкую моторику и, как следствие, улучшить произносительную сторону речи.

Биоэнергопластика эффективна в работе логопеда при преодолении дизартрии. Она стимулирует мозговую активность ребенка, то есть сочетание движений языка и руки активизирует зоны головного мозга, что улучшает концентрацию внимания и координацию движений. В процессе использования данного средства развивается мелкая моторика, кинестетические ощущения и улучшается артикуляционная моторика. Синхронизация движений руки и артикуляционного аппарата способствует более точному выполнению артикуляционных упражнений. Используются стандартные артикуляционные упражнения: «Лопаточка», «Чашечка», «Иголочка», «Качели». Выделяется множество преимуществ использования данного средства, такие как:

- может использоваться при различных формах дизартрии;
- делает коррекционное занятие увлекательным и мотивирующим;
- симулирует работу головного мозга;
- развивает артикуляционный аппарат;
- развивает мелкую моторику.

При правильном и систематичном применении средства можно ускорить процесс устранения речевых нарушений и добиться высоких результатов в развитии артикуляционных навыков. Важно помнить, что данный метод должен использоваться в комплексе с другими традиционными средствами в процессе коррекционной работы.

В ходе исследования использовались элементы пескотерапии. В процессе создания «Веселой страны» используют множество слов и фраз для описания своих действий. Это не только увеличивает словарный запас, но и позволяет ребенку практиковать правильное произношение во время игровой деятельности с песком. При использовании карточек с изображениями и

выделением звуков делает процесс более четким и понятным, но и помогает ребенку запоминать и произносить слова с трудными звуками. Ситуация, в которой дошкольники строят, рассказывают о своих постройках, способствует развитию связной речи и улучшению грамматического строя предложений. Они учатся формировать полные фразы и правильно использовать слова в контексте. Описание действий, таких как «Я строю красивый дом», позволяет детям использовать конструкцию, что подразумевает правильное произнесение.

Исследование показывает, что применение нетрадиционных средств в коррекции произносительной стороны речи у детей с дизартрией приводит к высоким результатам. Дошкольники на коррекционном занятии становятся значительно более активными и проявляют заинтересованность в процессе занятия.

Таким образом использование нетрадиционных средств в формировании произносительной стороны речи способствует к вовлечению детей в коррекционную работу, делает занятие интересным и разнообразным, что положительно влияет на речевое развитие дошкольников с дизартрией. Педагогические работники должны активно включать данные средства в свою работу, создавая индивидуальные программы для каждого дошкольника, так как это помогает эффективно решать проблемы речевых навыков детей с дизартрией.

Abstract. The use of non-traditional means in the formation of the pronunciation side of speech contributes to the involvement of children in correctional work, makes the lesson interesting and diverse, which has a positive effect on the speech development of preschoolers with dysarthria.

Список литературы

1. Мухина, С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – М. : Феникс. 2004. – 384 с.

УДК 376

Ланцевич К.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ В СТРУКТУРЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль мыслительных операций в формировании элементарных математических представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи. Представлено описание влияния дидактических игр на развитие мышления.

Проблема состояния мыслительной деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи является на сегодняшний день очень значимой. Ведь именно речь и мышление являются неперенным условием развития всех остальных человеческих способностей. Логическое мышление у детей формируется к старшему дошкольному возрасту, поэтому вопросы развития мыслительных операций являются основными в подготовке дошкольников к школе [7, с. 20].

Важными показателями развития ребенка в дошкольном возрасте является овладение орудийными действиями и формирование мыслительных операций. В этот период дети активно изучают окружающий мир и учатся использовать различные предметы для достижения своих

целей. По мнению В.Г. Коваль, «орудийные действия, состоящие в использовании игрушек, инструментов и других предметов для выполнения задач, способствуют развитию мелкой моторики, координации движений и навыков самообслуживания» [5, с. 478]. Дети начинают осознавать связь между своими действиями и их результатами, учатся предвидеть последствия и корректировать свое поведение, что способствует развитию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Развитие мыслительных операций у дошкольников является важным аспектом подготовки детей к школе. Мыслительные операции, в свою очередь, играют ключевую роль в формировании элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. На этапе развития, когда закладываются основы логического мышления и понимания численных понятий, операции сравнения, анализа, синтеза и обобщения помогают детям осваивать математические представления через практический опыт и игровые ситуации.

Дети с тяжелыми нарушениями речи при поступлении в школу оказываются не подготовленными к усвоению математических знаний и умений. Одной из значимых причин этого является несформированность или сформированность на низком уровне мыслительных операций. В связи с этим необходимо осуществлять целенаправленную работу с использованием игровых технологий, направленную на формирование у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи мыслительных операций, создавать игровые ситуации, стимулирующие развитие представлений у детей о существенных свойствах, связях и отношениях окружающей действительности. С учетом несформированности мотивационной сферы у детей с тяжелыми нарушениями речи в процессе развития мыслительных операций необходимо делать акцент на использовании разнообразных наглядных и демонстрационных материалов.

Цель исследования – проанализировать процесс развития мыслительных операций как средства формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Дошкольный возраст характеризуется активным развитием познавательных процессов, таких как восприятие, память, внимание и мышление. В этот период ребенок начинает осваивать различные виды деятельности, включая игру, обучение и общение. Как отмечает С.В. Еманова, «виды деятельности способствуют формированию новых связей и отношений между объектами и явлениями окружающего мира, что, в свою очередь, обогащает его опыт и расширяет горизонты познания» [4, с. 63].

На начальном этапе своего развития ребенок использует готовые связи и отношения, которые предоставляют ему взрослые. Взрослые знакомят ребенка с названиями предметов, их свойствами и функциями, а также с правилами поведения и взаимодействия с другими людьми. Благодаря этому процессу ребенок усваивает готовые знания и представления об окружающем мире, которые затем становятся основой для его дальнейшей деятельности. Однако по мере развития мышления ребенок начинает осознавать, что некоторые связи и отношения он может устанавливать самостоятельно. В этот период он начинает экспериментировать с предметами, искать новые способы их использования и применять полученные знания на практике. Это стремление к самостоятельному познанию является важным шагом на пути к развитию критического мышления и творческого подхода к решению задач.

Как отмечает Е.Е. Алексеева, «переход от использования готовых связей и отношений к их установлению происходит через активное экспериментирование с предметами и окружающим миром» [1, с. 59]. Ребенок начинает задавать вопросы, искать на них ответы и проверять свои предположения на практике. Это позволяет ему устанавливать новые связи и отношения между объектами и явлениями, которые ранее были для него недоступны, что значительно обогащает его

познавательный опыт. В процессе взаимодействия с предметами окружающего мира ребенок моделирует различные ситуации и отношения между объектами, что позволяет ему экспериментировать с различными способами взаимодействия с миром. По мнению М.А. Габова, «развитие речи и языка играет значительную роль в этом процессе, поскольку ребенок начинает использовать слова и фразы для обозначения объектов, их свойств и отношений между ними» [3, с. 98]. Использование речи не только способствует выражению своих мыслей, но и формирует способность устанавливать сложные связи и отношения между объектами и явлениями, что является основой для дальнейшего развития мышления.

У детей с тяжелыми нарушениями речи мыслительные операции характеризуются низким уровнем развития. В исследовании В.Г. Коваль отмечается, что операции анализа и синтеза сформированы примерно у половины детей с тяжелыми нарушениями речи в старшем дошкольном возрасте, примерно третья часть детей способна использовать при выполнении заданий операцию сравнения, практически у всех детей отмечается частичная сформированность мыслительной операции обобщения [6, с. 404].

Отмеченные проявления оказывают отрицательное влияние на формирование элементарных математических представлений, затрудняют понимание процесса получения множества, сравнения множеств. Элементарные математические представления представляют собой представления о пространстве, форме, величине, времени, количестве, их свойствах и отношениях. Приобретая элементарные математические представления, ребенок получает необходимый чувственный опыт ориентировки в разнообразных свойствах предметов и отношениях между ними, овладевает способами и приемами познания, применяет сформированные в ходе обучения знания и навыки на практике. Это создает предпосылки для подготовки к обучению в школе, связывает обучение с практической деятельностью, жизненными ситуациями, воспитывает положительные личностные черты. Для полноценного формирования элементарных математических представлений ребенок должен уметь анализировать получаемую информацию, сравнивать объекты, объединять их в группы, выделяя необходимое основание. Мыслительные операции являются инструментом познания человеком окружающей действительности. Поэтому при их несформированности будут возникать следующие трудности в усвоении элементарных математических представлений. При несформированности анализа и синтеза у детей будут возникать трудности в умении выделять элементы того или иного объекта, его различные признаки или соединять элементы в единое целое, а также умение включать их в новые связи, выделять их новые функции. Несформированность операции сравнения вызывает трудности в формировании умения находить сходство и различия между предметами, выделять одни признаки объекта и абстрагироваться от других. При несформированности обобщения дети не смогут объединять предметы и явления по их общим и существенным признакам. Все перечисленные затруднения приведут к замедлению процесса приема и переработки сенсорной информации, трудностям удержания ее в памяти.

Своевременное проведение коррекционно-педагогической работы позволит создать основу для развития мыслительных операций и, соответственно, для формирования элементарных математических представлений.

Для развития мыслительных операций у детей с тяжелыми нарушениями речи используются различные методы и формы: игры, занятия, чтение и общение со взрослыми. Одной из труднейших и важнейших задач в работе с детьми является формирование необходимой мотивации и интереса к выполняемой деятельности. Для детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольном возрасте одним из эффективных средств образовательного процесса выступает игра.

При использовании дидактических игр, применении элементов сюжетно-ролевых игр на занятиях по образовательной области «Элементарные математические представления» конкретизируются представления о сенсорных эталонах, развиваются мыслительные операции, возникают положительные эмоции, которые повышают познавательный интерес детей с тяжелыми нарушениями речи. Занятия, организованные в игровой форме, обеспечивают становление ребенка как активного участника, способствуют формированию творческих способностей.

Дидактические игры могут быть непосредственно включены в содержание занятий. Место дидактической игры в структуре занятий по формированию элементарных математических представлений определяется возрастом детей, целью, назначением, содержанием занятия. Она может быть использована в качестве учебного задания, упражнения, направленного на выполнение конкретной задачи формирования представлений. Дидактические игры уместны и в конце занятия с целью воспроизведения, закрепления ранее изученного.

Большое значение игровой характер заданий имеет для развития мыслительных операций. Для развития мыслительных операций на занятиях по образовательной области «Элементарные математические представления» могут быть использованы такие игры как «Путаница», «Исправь ошибку», «Убираем цифры», «Отметь цифрой», «Считай дальше» «Найди пару», «Назови соседей», «Большой – маленький», «Расставь по порядку», «Сложи лесенку», «Что изменилось?», «Домино», «Чудесный мешочек», «Найди пару», «Гаражи», «Какой фигуры не хватает», «Какая фигура лишняя», «Что изменилось?», «Найди флажок», «Скажи, куда мы положили...?», «Вчера, сегодня, завтра», «Дни недели», «Круглый год», «Двенадцать месяцев», «Когда это бывает?» и др.

На занятиях в игровой форме воспитанники с тяжелыми нарушениями речи усваивают определенные представления, умения, навыки и обогащаются эстетически, эмоционально, помогают друг другу, учатся вместе преодолевать трудности, оценивать себя и других, делать выводы и заключения. Обучение через игру – интересное и увлекательное занятие для детей дошкольного возраста. Они способствуют постепенному переносу интереса и увлеченности с игровой на учебную деятельность. В этих занятиях сочетаются игровые ситуации, наглядный материал и действия с ним. Они побуждают воспитанников применять имеющиеся у них представления в практической деятельности, использовать известные им способы осуществления действий и применять их для решения нестандартных заданий, рассматривать заданные условия с нескольких точек зрения, выдвигать разные пути их решения, рассуждать теоретически и действовать практически. В ходе этих занятий у детей возникает чувство удовлетворения от совместной деятельности и от правильного решения предлагаемых задач.

Для развития речевого мышления и представлений о результате и последовательности действий в дошкольном возрасте необходимо создавать соответствующие условия. Речевая среда должна быть обогащена разнообразными текстами, играми и заданиями, которые стимулируют развитие этих навыков.

Формирование наглядно-образного мышления и повышение эффективности решения практических математических задач в дошкольном возрасте у детей с тяжелыми нарушениями речи играют ключевую роль в развитии ребенка. По мнению А.А. Ваденова, «наглядно-образное мышление позволяет детям представлять и манипулировать образами предметов и явлений, что значительно облегчает процесс решения математических задач, делая его более наглядным и доступным» [2, с. 4].

Важную роль в развитии речевого мышления и представлений о результате и последовательности действий играют родители и педагоги. Они должны поддерживать и

поощрять активность ребенка, помогать ему учиться анализировать свои действия и прогнозировать их результаты.

Таким образом, мыслительные операции играют ключевую роль в формировании элементарных математических представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи, способствуя развитию логического мышления и понимания численных понятий. В этом возрасте дети активно исследуют окружающий мир, используя операции сравнения, анализа и синтеза, что помогает им лучше ориентироваться в математических задачах через практический опыт и игровые ситуации. Проведение коррекционно-педагогической работы по развитию мыслительных операций у детей с тяжелыми нарушениями речи создаст благоприятную основу для расширения представлений об окружающем мире, установления связей между различными объектами, позволит выделять основу для создания множеств, сравнивать множества между собой, словесно объяснять процесс выполнения задания и формулирование выводов. Это позволит детям усваивать элементарные математические представления и подготовиться к предстоящему обучению в школе.

Abstract. This article examines the role of thought operations in the formation of elementary mathematical representations in children with severe speech impairments. A description of the influence of didactic games on the development of thinking is presented.

Список литературы

1. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста / Е. Е. Алексеева. – М. : Юрайт, 2024. – 196 с.
2. Веденов, А. А. Моделирование элементов мышления / А. А. Веденов. – М. : Наука, 2017. – 160 с.
3. Габова, М. А. Дошкольная педагогика. Развитие пространственного мышления и графических умений / М. А. Габова. – М. : Юрайт, 2020. – 152 с.
4. Еманова, С. В. Педагогика и психология раннего и дошкольного возраста / С. В. Еманова. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2021. – 142 с.
5. Коваль, В. Г. Методы и приемы развития мыслительных операций у старших дошкольников с ТНР / В. Г. Коваль // Молодой ученый. – 2023. – № 19 (466). – С. 476–478.
6. Коваль, В. Г. Особенности мыслительных операций у старших дошкольников с ТНР / В. Г. Коваль // Молодой ученый. – 2023. – № 22 (469). – С. 404–406.
7. Сокольникова, Н. М. Формирование мыслительных процессов у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в процессе организации интеллектуально-математических игр / Н. М. Сокольникова, С. В. Матухнова // Образование и воспитание. – 2018. – № 5 (20). – С. 20–22.

Ларченко В.А.*ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Липская Б.И., магистр

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

Аннотация. В данной статье проводится систематизация знаний о специфике диалогической речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и анализ существующих методов коррекционной работы. Особое внимание уделяется использованию метода сказкотерапии, широко применяемого в образовательной практике.

Современные исследования в области педагогики и логопедии отмечают важность диалогической речи как одного из ключевых аспектов развития коммуникативных навыков дошкольников. Диалогическая речь не только обеспечивает взаимодействие ребенка с окружающими, но и способствует формированию когнитивных, социальных и эмоциональных компетенций. Когнитивные компетенции развиваются через необходимость понимания собеседника и логического структурирования собственных высказываний. Социальные компетенции укрепляются в процессе взаимодействия с другими детьми и взрослыми, где ребенок учится учитывать позиции и эмоции окружающих. Эмоциональные компетенции формируются через участие в диалоге, который способствует развитию способности выражать свои чувства и понимать эмоциональное состояние других. Однако дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) испытывают значительные затруднения в освоении диалогической формы общения, что обусловлено спецификой их речевых и когнитивных особенностей [3].

Цель статьи – описание специфики развития диалогической формы речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.

Диалогическая речь представляет собой форму речевой деятельности, направленную на обмен информацией в процессе непосредственного общения. Она включает в себя такие ключевые компоненты, как понимание высказываний собеседника, формирование связных ответов и способность поддерживать тему беседы. Исследования подчеркивают, что развитие диалогической речи тесно связано с формированием у детей навыков восприятия, памяти, мышления и социальной адаптации. Отмечается, что диалогическая речь стимулирует развитие произвольного внимания и слуховой памяти, поскольку ребенок учится удерживать и анализировать информацию из речи собеседника. Кроме того, мышление активизируется при необходимости строить логические высказывания, а адаптация – через взаимодействие в игровых и бытовых ситуациях [6].

Для дошкольников с ТНР характерны нарушения, связанные с ограниченным объемом словарного запаса, трудностями в грамматическом оформлении высказываний и низкой речевой активностью. Эти особенности существенно осложняют процессы взаимодействия и требуют применения специализированных методов коррекционной работы [5]. Основные затруднения в развитии диалогической речи у детей с ТНР связаны с недостаточным формированием коммуникативных навыков и неспособностью вести развернутый диалог. Эти трудности часто обусловлены нарушениями в работе центральной нервной системы, такими как недостаточная активность зон мозга, ответственных за речевую функцию, и слабостью межполушарных связей. Кроме того, задержка речевого развития может быть связана с особенностями сенсорной интеграции, что затрудняет восприятие и переработку речевой информации. В частности, дети

испытывают сложности в: понимании контекста беседы, последовательном изложении мыслей, поддержании темы диалога.

Такие проблемы обусловлены как биологическими факторами (нарушениями в работе центральной нервной системы), так и социальными аспектами, связанными с качеством возможности общения в речевой среде [3].

У детей с ТНР нарушены как продуктивные, так и репродуктивные компоненты речи. Это проявляется в недостаточной способности [6]:

- понимать интенции собеседника, например, выраженные интонацией или логическим ударением, незнакомой лексикой;
- формулировать адекватные ответы;
- использовать невербальные средства общения для поддержания контакта.

Формирование диалогической речи у таких детей требует системного подхода, включающего создание специальных условий и использование эффективных методов коррекции. Для реализации коррекционной работы с дошкольниками можно предложить развитие диалогической речи в содержании формирования компонента коммуникативной компетенции, обусловленного коммуникативной направленностью диалогической речи [1].

Сказкотерапия как метод, основанный на взаимодействии с сюжетом и персонажами сказок, эффективно развивает диалогическую речь благодаря активации ключевых компонентов коммуникативной компетенции. Во-первых, анализ сюжетных линий и мотивов действий героев способствует формированию когнитивных навыков: умения анализировать ситуации, выделять причины и следствия, прогнозировать развитие событий. Во-вторых, при разыгрывании или обсуждении сказок дети развивают навыки взаимодействия: задают уточняющие вопросы, переформулируют и обосновывают свои утверждения, учатся поддерживать тему разговора и реагировать на реплики собеседника. Это сочетание когнитивной и интерактивной составляющих позволяет формировать готовность к сложным коммуникативным сценариям [2].

Дополнительно сказкотерапия активно развивает эмотивно-волевой компонент диалогической речи. Использование интонации, жестов и мимики, интегрируемых в процесс работы с материалами сказок, способствует осознанию детьми невербальных средств общения. Такие приемы, как создание собственных сказок, разыгрывание конфликтных ситуаций между персонажами и коллективное обсуждение их разрешения, формируют у детей эмоциональную отзывчивость, умение сопереживать и учитывать точку зрения других участников диалога. Кроме того, регулярная работа с метафорами и символами сказок улучшает способность выражать сложные чувства и идеи [4].

Практическое применение сказкотерапии включает чтение или рассказывание сказок с последующим обсуждением и выполнением связанных заданий, таких как драматизация или создание собственных историй. Эти упражнения помогают улучшить способность детей к поддержанию темы беседы и формулированию связных высказываний в качестве завязки диалога или ответа собеседнику. Наличие сюжетной линии оставляет ребенка вовлеченным на протяжении всего занятия, а сама структура художественного произведения, при наличии в нем завязки, кульминации и развязки, активизируют внимание воспитанника на всех этапах проведения. Особую ценность метод приобретает в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), помогая преодолеть барьеры, связанные с замкнутостью, недостаточной контактностью и бедностью словарного запаса [6].

При изучении сказки дошкольник в доступной форме познает социальный мир и себя в нем, что в директивной (направленной) или недирективной (ненаправленной) форме развивает его

коммуникативные способности. Кроме того, активное участие взрослого в процессе игры с детьми с ТНР является важным компонентом успешной реализации метода сказкотерапии. Взрослый выступает как ведущий, создавая условия для разворачивания игрового сюжета, направляя детей и стимулируя их активность в процессе диалога. Это помогает детям усваивать грамматические и лексические структуры, необходимы для построения диалога, а также закрепляет их практическое применение в реальной ситуации общения. Важно подчеркнуть, что игра способствует не только речевому развитию, но и эмоционально-волевым аспектам развития детей, таких как ответственность, целеустремленность, и умение решать конфликтные ситуации в ходе игры. Ребенок выступает в позиции активного участника развивающего процесса, на которого направлено коррекционное воздействие с целью оказания помощи при погружении в сказочный сюжет. Такое взаимодействие способствует не только расширению речевого опыта, но и формированию уверенности в собственных силах. Для детей с тяжелыми нарушениями речи этот метод также помогает компенсировать их нерешительность, отсроченную или замедленную включаемость в ситуацию общения [4].

В рамках методики сказкотерапии, использование элементов сюжетно-ролевой игры для развития диалогической речи у детей с тяжелыми нарушениями речи представляет собой эффективный инструмент коррекционно-развивающей работы. Сюжетно-ролевая игра в контексте сказкотерапевтической практики стимулирует активизацию речевых процессов, способствует формированию речевой активности и улучшению коммуникативных навыков. В основе сказкотерапевтической практики лежит создание условно воображаемой ситуации, в которой дети могут разыгрывать различные социальные роли, взаимодействуя с партнерами по игре и обсуждая различные ситуации.

Речевые нарушения у детей с ТНР затрудняют развитие адекватного взаимодействия как с взрослыми, так и с ровесниками, что проявляется в недостаточной мотивации к участию в игровой деятельности, трудностях планирования сюжета игры и трудности в ассимиляции социальных ролей. Однако, интеграция элементов сюжетно-ролевой игры в сказкотерапию способствует преодолению этих трудностей. Сказки, будучи эмоционально насыщенными и динамичными, позволяют детям разыгрывать яркие образы, что в свою очередь стимулирует диалогическое общение. Использование сказочных персонажей помогает детям не только отработать диалог, но и осознать социальные нормы и правила общения. Методика сказкотерапии активно развивает и интонационную выразительность речи. В процессе игры дети учат не только произносить отдельные слова и фразы, но и передавать различные эмоции с помощью интонации, что является важным элементом развития диалогической речи. Это способствует улучшению как понимания, так и активного использования речи детьми в социальных ситуациях [6].

Диалогическая речь является важным компонентом социально-речевого развития дошкольников. Для детей с ТНР ее развитие осложняется рядом специфических трудностей, что требует глубокого изучения и использования научно обоснованных методов коррекционной работы. Проблематика диалогической речи у дошкольников с ТНР подчеркивает необходимость дальнейших исследований и практической разработки эффективных подходов для преодоления выявленных затруднений [5]. В рамках этой работы метод сказкотерапии представляют собой универсальный и адаптируемый инструмент для обучения и развития дошкольников с ТНР. Сказка становится не просто интересным текстом, а важным инструментом для комплексного речевого и социального развития дошкольников.

Abstract. This article systematizes knowledge about the specifics of dialogical speech development in preschool children with severe speech disorders and analyzes existing methods of corrective work. Special attention is given to the use of fairy tale therapy, a method widely applied in educational practice.

Список литературы

1. Арушанова, А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника : учеб. пособие / А. Г. Арушанова. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
2. Болдырева, И. И. Эффективность сказкотерапии в коррекционной работе с детьми / И. И. Болдырева, Н. Л. Каранда // Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов / под ред. М. А. Поваляевой. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – С. 128–131.
3. Вяткина, Н. И. Особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня / Н. И. Вяткина, Ю. В. Ачкасова // Молодой ученый. – 2017. – № 46. – С. 281–283.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 1998. – 355 с.
5. 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.
6. Сафонова, О. В. Активизация речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 15.03.2007 / Сафонова Ольга Владимировна ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2007. – 22 с.

УДК 376.1

Лебедько Е.И.

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

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Аннотация. В статье охарактеризованы основные направления работы специального педагога с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушения речи. Приведены примеры заданий для развития речи на произносительном, лексическом, грамматическом, текстовом уровнях развития речи.

Общеизвестно, что речь является основанием для развития всех остальных видов детской деятельности: коммуникационной, познавательной, исследовательской и даже игровой. В этой связи развитие речи является одним из актуальных направлений работы с детьми с нарушениями речи. Исследования Н.Н. Баль [1], А.А. Гаврилиной [3] и др. доказывают, что проблема владения детьми нормами и правилами языка, определяемыми для каждого возрастного этапа, а также проблема развития их коммуникативных способностей без преувеличения актуальна всегда. Данная мысль прослеживается и в трудах В.И. Гарана, в которых указывается: «хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для школьника – средством успешного обучения в школе» [4].

В эпоху современных информационных технологий, у детей все чаще наблюдаются проблемы в речевом развитии. И с приходом ребенка в школу, если работа в дошкольном учреждении не увенчалась успехом, эти проблемы не исчезают, а лишь усугубляются. Речь первоклассников зачастую состоит лишь из простых предложений (так называемая «ситуативная»

речь), словарный запас недостаточен, речь бедна, при этом изобилует сленговыми словами (результат просмотров телевизионных передач, употребления нелитературных слов и выражений). Дети не всегда способны грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ, им трудно построить монолог, например, составить сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказать тексты своими словами, а ведь в школе наличие этих умений просто необходимо. К тому же у большинства детей плохая дикция, отсутствуют навыки культуры речи. Школьники, в особенности младшие, не умеют использовать интонацию, регулировать громкость голоса и темп речи [2; 6].

В целом уровень речевого развития у современных детей младшего школьного возраста можно охарактеризовать как неудовлетворительный, поэтому одной из основных целей деятельности специального педагога является работа по развитию речи ребенка и доведение ее до нормы, определенной для каждого возрастного этапа.

Специальному педагогу учреждения общего среднего образования необходимо четко представлять основные линии преемственности задач по развитию речи, которые решались в предыдущей возрастной группе (в учреждении дошкольного образования), а также иметь представление о комплексном характере решения каждой задачи. Основными задачами развития речи младшего школьника продолжают оставаться воспитание орфоэпической культуры, словарная работа, формирование грамматического строя речи, ее связности при построении развернутого высказывания.

В работе с детьми младшего школьного возраста необходимо учитывать, что на данном этапе происходит улучшение познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти), речь ребенка развивается благодаря потребности в общении. Словарный запас стремительно растет, ребенок овладевает звуковым анализом слов. Новый тип отношений с окружающими у нормально развивающихся детей способствует усвоению родного языка, поскольку подразумевает использование речи как средства общения с внешним миром. И наоборот, при малой речевой активности может пострадать познавательная деятельность ребенка.

Работа по развитию речи у учащихся младшего школьного возраста проводится по уровням, тесно связанным между собой и отражающим объективно существующие в языке связи между его единицами (звуком, словом, словосочетанием, предложением, текстом):

- произносительный уровень;
- лексический уровень;
- грамматический уровень;
- текстовый уровень.

Работа по данным направлениям может реализовываться специальным педагогом в условиях специального класса, класса интегрированного обучения и воспитания как на уроках, так и на коррекционных занятиях, а также в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи на коррекционных занятиях.

Произносительный уровень – работа с голосовыми данными, акцентами – фонетическими и фразовыми (логическими), орфоэпическими нормами произношения, темпом речи и паузами, а также со смысловыми и эмоциональными интонациями. Деятельность производится по следующим направлениям: коррекция звукопроизношения: постановка звуков, их автоматизация и дифференциация; работа над техникой речи; организация практического усвоения орфоэпических норм литературного языка у младших школьников; развитие интонационных навыков у учащихся.

Примерами заданий, направленных на развитие произносительного уровня речи у учащихся с речевыми нарушениями, могут быть:

– игра «Путешествие по буквам». Ребенку предлагается выбрать любую карточку с буквой. Задача ребенка: придумать 5 слов, где данная на карточке буква будет находиться вначале, середине либо в конце слова. В данном задании очень важно разделять понятие «буква» и «звук», в виду того что произношение не всегда соответствует написанию. Например, на букву *м* подойдут слова: мама, машина, медведь, мельница, море. Но если задание назвать слова на звук [м], то медведь и мельница из вышеперечисленных не подойдут: эти слова начинаются со звука [м'];

– игра «Рифмовки». Ребенок выбирает любую картинку из предложенных и подбирает рифму к этому слову. Если детей много, то каждый придумывает свою рифму по очереди, а кто не смог – становится ведущим и выбирает следующую картинку. Например: мышка – шишка; мальчик – пальчик; ночь – точка.

Лексический уровень – работа на данном уровне направлена на решение ключевых задач, таких как: расширение словарного запаса за счет освоения новых слов, которые были неизвестны учащимся ранее, изучение новых значений слов, которые уже присутствовали в словарном запасе школьников; развитие точности и выразительности языка, освоение лексической сочетаемости слов, включая фразеологические единицы, понимание иносказательных значений слов, многозначности, а также лексической синонимии; активизация словарного запаса (перенос слов из пассивного словаря в активный через использование их в предложениях и словосочетаниях, введение в пересказ прочитанного, беседы, рассказы и т.д.); устранение нелитературных слов (диалектных, просторечных, жаргонных, которые дети усвоили под воздействием речевой среды).

Примерами заданий, направленных на развитие лексического уровня речи у учащихся с речевыми нарушениями, могут быть:

– игра «В чем отличие?». Педагог называет ребенку пары слов, отличающихся по значению, но которые дети обычно употребляют как синонимы, например, «лев – тигр», «стакан – чашка», «кресло – стул», «тарелка – миска» и т.д. Далее с помощью различных приемов (наглядная семантизация, уточнение значения слова с помощью уже известных слов, сравнение двух предметов) педагог с ребенком находят отличительные признаки предметов;

– игра «Соедини слова». Педагог упражняет ребенка в образовании сложных слов. Например, педагог говорит: «Листья падают». Ребенок называет это словосочетание одним словом – листопад. Еще для примера: снег падает – снегопад; уборка снега – снегоуборка; сок выжимает – соковыжималка.

Грамматический уровень (объединяет морфологический и синтаксический уровни) – это работа над развитием речи через отработку построения словосочетаний и предложений. Учащимся предлагается выполнять разнообразные упражнения, направленные на практическое усвоение четких и грамотно сформулированных синтаксических конструкций на основе образца; чтение и запись предложений, анализ их содержания и структуры, отработка интонации и выразительности, понимание значения предложений, в некоторых случаях запоминание и заучивание, а также выделение предложений из текста; составление предложений по вопросам педагога является простым приемом, поскольку вопрос указывает на структуру ответа; создание предложений, схожих с заданными по синтаксической структуре, при этом точное воспроизведение образца не требуется.

Кроме того, учащиеся должны выполнять конструктивные упражнения, которые включают задания на составление и перестройку предложений: восстановление предложений из разрозненных слов или искаженного текста; разделение текста, написанного без заглавных букв и знаков препинания, на предложения, основываясь на смысле и грамматических связях; расширение предложений с помощью вопросов; объединение в одно сложное предложение нескольких простых; формирование предложений в соответствии с предложенной синтаксической схемой.; формулировка одной и той же мысли в нескольких интерпретациях; составление предложений на заданную тему, по предметной или сюжетной картинке, с использованием опорных слов или заданного словосочетания (фразеологизма); составление предложений без каких-либо указаний, темы, картинки или опорных слов.

Примерами заданий, направленных на развитие грамматического уровня речи у учащихся с речевыми нарушениями, могут быть:

- упражнение «Продолжи предложения». Ребенку предлагаются карточки с началом предложений, к которым ему нужно придумать конец: «Бабочка впорхнула и улетела, потому что...», «Соня не стала брать конфеты, потому что...», «Ребята решили поймать бабочку, потому что...» [5]. Если это работа в группе, педагог может начать с простого предложения, например: «На улице сегодня...», «Я люблю...», «Моя любимая игрушка...». Дети по очереди должны продолжить начатое предложение, добавляя свои мысли;

- игра «Накорми великана». Педагог подготавливает изображения различных продуктов питания (фрукты, овощи, ягоды и т.д.), которые «великан» будет «есть». Дети должны «накормить великана», называя продукты и составляя с ними предложения. Например, если ребенок выбирает карточку с яблоком, он может сказать: «Я даю великану яблоко».

Уровень текста в развитии речи – это наиболее трудный аспект развития речи, особенно письменная монологическая речь, так как она является самой развернутой и нормативной. Обучение письменной речи как более нормативной, чем устной, связано с предъявляемыми к ней высокими требованиями: ясность структуры высказывания, логичность аргументации, выражение отношения к предмету обсуждения (к объекту), точность в использовании слов, конструкций, предложений и выразительных средств и т.д.

При организации работы с текстом для младших школьников рекомендуется применять следующие типы текстовых упражнений в школе: устный пересказ прочитанного; рассказы из жизни, сочинение сказок и рассказов, пословиц и загадок, стихотворений и т.п.; мини-сочинения по самостоятельно выбранной или заданной педагогом теме, по картинкам, по предложению, по заданной схеме сюжета; записи по наблюдениям, ведение дневников погоды, природы, личных дневников.

Однако следует учитывать, что целесообразнее всего работать с текстами художественного стиля речи. Разговорная, научная, деловая речь используется крайне редко. И это правомерно, потому что именно в художественной речи пытаются словом изображать, рисовать то, о чем хотят поведать, передать свое видение, впечатление, настроение. Для такой работы предпочтительны тексты, в которых представлен мир, увиденный глазами ребенка, или, по крайней мере, легко доступный, понятный, близкий детскому восприятию. Только при выполнении этого условия можно ожидать, что слова, конструкции и образы заинтересуют младшего школьника и вызовут у него желание использовать их при создании текста.

Речевые упражнения, как правило, не дают заметного эффекта за короткий срок. В исправлении речевых нарушений нужна долгая, кропотливая работа. И, конечно, будут трудности

и неудачи, однако они не должны пугать ни педагога, ни учащегося. Лишь систематическая работа по развитию речи обязательно приведет к успеху.

Таким образом, важным аспектом деятельности специального педагога в работе с детьми младшего школьного возраста, имеющими речевые нарушения, является понимание необходимости работы на всех уровнях сразу. Но каждый из этих уровней требует специфических методов коррекции, направленных на устранение нарушений и развитие речевых навыков.

Abstract. Thus, an important aspect of the activities of a special teacher in working with primary school children with speech disorders is understanding the need to work at all levels at once. But each of these levels requires specific correction methods aimed at eliminating disorders and developing speech skills.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу спец. образования на уровне дошкольного образования / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Народная асвета, 2015. – 110 с.
2. Бекирова, М. И. Типичные нарушения в речи детей младшего школьного возраста и пути их предупреждения / М. И. Бекирова // Актуальные исследования. – 2024. – № 9 (191). – URL: <https://apni.ru/journal/191> (дата обращения: 11.11.2024).
3. Гаврилина, А. А. Организация и структура занятий с детьми раннего возраста. Познавательное развитие / А. А. Гаврилина, В. Н. Лукина // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 2. – С. 27–31.
4. Гаран, В. И. Задачи и пути развития речи младших школьников / В. И. Гаран // Совушка. – 2016. – № 1. – URL: <http://kssovushka.ru/e-sovushka.2016.n1-a/ZP15120087.html> (дата обращения: 11.11.2024).
5. Оглобина, И. Ю. Развиваем речь и мышление / И. Ю. Оглобина. – М. : Владос, 2023. – 608 с.
6. Юзбашева, Ю. А. Индивидуально-психологические особенности детей младшего школьного возраста / Ю. А. Юзбашева // Молодой ученый. – 2022. – № 48 (443). – С. 520–522.

УДК 376

Левкевич Е.А.

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

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Представлены результаты изучения уровня сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в сравнении с детьми с нормальным речевым развитием.

Речь является важнейшим средством коммуникации, познания и социализации человека. Она позволяет выражать мысли, чувства, желания, передавать информацию и устанавливать взаимодействие с окружающим миром. Особое значение имеет связная речь, которая, как отмечает Л.С. Выготский, представляет собой высшую форму речемыслительной деятельности, отражающую уровень умственного и речевого развития ребенка [1, с. 73]. Связность речи характеризуется адекватностью и логичностью речевого оформления мысли, что является важным условием эффективного общения [7, с. 428].

Для ребенка связная речь играет ключевую роль в процессе когнитивного, эмоционального и социального развития. Особенно значимой связная речь становится в старшем дошкольном возрасте, когда ребенок активно готовится к школьному обучению, осваивая умение логически и последовательно излагать информацию, используя лексико-грамматический запас.

У детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) процесс формирования связной речи значительно затруднен из-за выраженных дефектов речевой деятельности. Эти дефекты влияют на овладение навыками составления высказываний и приводят к замедленному развитию всех компонентов речи, а именно словарного запаса, грамматических навыков и способности устанавливать смысловые связи. Характерным для тяжелых нарушений речи является общее ее недоразвитие, что выражается в неполноценности как звуковой, так и грамматической, лексической, сторон речи, а вследствие этого у большинства детей этой категории наблюдается ограниченность мышления, речевых обобщений, трудности в письме и чтении [4, с. 9].

Исследования показывают, что дети с ТНР испытывают трудности в построении рассказов, последовательном изложении мыслей и использовании сложных синтаксических конструкций. Например, по данным В.П. Глухова, у детей старшего дошкольного возраста с ТНР наблюдаются значительные трудности в составлении монологических высказываний, таких как рассказы по картинкам или на заданную тему. Основные проблемы связаны с ограниченным словарным запасом, грамматическими ошибками, нарушением логической последовательности и смысловой связности высказываний [2, с. 162]. Е.Ю. Медведева и Е.А. Ольхина отмечают, что у таких детей имеется склонность к использованию простых предложений приводит к снижению информативности и коммуникативной полноценности их речи [6, с. 215].

Дети с ТНР также затрудняются в установлении смысловых связей между предложениями и событийными элементами. Это связано с недостаточным развитием мыслительных процессов, необходимых для осмысления и структурирования информации. Исследования Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой показывают, что лексические и грамматические затруднения у детей с ТНР усугубляются низкой автоматизацией речевых навыков, что дополнительно замедляет развитие связной речи [5, с. 14].

Основываясь на результатах теоретического анализа научных источников по проблеме развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР, а также исходя из востребованности рассматриваемой проблемы в условиях конкретного учреждения образования, на базе ГУО «Детский сад № 5 г. Слонима» было проведено практическое исследование, в котором приняли участие 16 детей в возрасте 5–6 лет. Из них 8 детей имеют заключение ПМПК при зачислении: общее недоразвитие речи, 2 ур.р. Остальные 8 детей, которые приняли участие в исследовании, были с нормальным речевым развитием.

Целью нашего исследования являлось выявление уровня сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Для того использовались задания, автором которых является В.П. Глухов [3, с. 17].

Результаты сравнения уровня сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР и детей с нормальным речевым развитием представлены на диаграмме (рисунок).

Дети с нормальным речевым развитием успешно справились с предложенными заданиями, что свидетельствует о достаточном уровне сформированности их связной речи. Высокий уровень сформированности связной речи зафиксирован у 75 % детей с нормальным речевым развитием. Удовлетворительный уровень сформированности связной речи продемонстрировали 25 % детей.

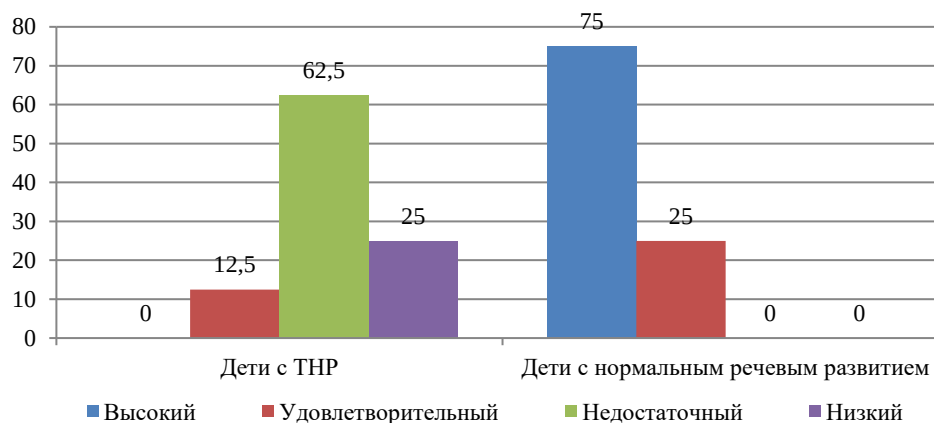


Рисунок – Уровни сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР и детей с нормальным речевым развитием

При выполнении заданий на составление фраз по картинке большинство детей составили полные и грамматически правильные предложения, точно передавая предикативные отношения. В заданиях на составление предложений по трем картинкам дети демонстрировали умение устанавливать логико-смысловые связи и оформлять их в виде сложных предложений. Лишь у отдельных детей были замечены незначительные паузы при подборе слов, однако они не снижали общей связности высказываний. Задания на пересказ литературного текста показали, что дети с нормальным речевым развитием способны последовательно и полно воспроизводить содержание, сохраняя его смысл и логическую структуру. В заданиях на составление сюжетного рассказа по серии картинок большинство детей проявили способность логически связывать фрагменты, соблюдать последовательность событий и передавать основные детали сюжета. Также дети успешно справлялись с заданиями на рассказывание по личному опыту и составление описательных рассказов, демонстрируя достаточно богатый словарный запас, грамматическую правильность и развернутость высказываний.

Дети с ТНР показали значительно более низкие результаты, что соответствует особенностям их речевого развития. Удовлетворительный уровень сформированности связной речи зафиксирован у 12,5 % детей с ТНР. Недостаточный уровень сформированности связной речи выявлен у 62,5 % детей с ТНР. Также 25 % детей с ТНР продемонстрировали низкий уровень сформированности связной речи.

При выполнении задания на составление фраз по картинке только небольшая часть детей смогла справиться с задачей самостоятельно. Остальные нуждались в наводящих вопросах и помощи. Их фразы часто были неполными, фрагментарными, сопровождалась аграмматизмами (например, нарушение порядка слов («поливает мальчик») или окончаний («маль полива»)).

В задании на составление предложений по трем картинкам у большинства детей с ТНР возникли трудности в установлении логико-смысловых связей между предметами и оформлении высказываний в виде законченной фразы. Часто встречались пропуски элементов, грамматические ошибки и упрощенные конструкции (например, «девочка лес гулять» вместо «девочка гуляет с корзинкой в лесу»).

Задания на пересказ текста показали, что дети с ТНР испытывают значительные затруднения в воспроизведении связного и последовательного содержания. Их пересказы были краткими, фрагментарными, с пропусками смысловых частей. Дети часто нарушали логическую последовательность событий, допускали повторы и длительные паузы, свидетельствующие о трудностях поиска слов и структурирования речи.

Составление сюжетного рассказа по серии картинок оказалось одним из наиболее сложных заданий для детей с ТНР. Только у небольшой части детей рассказы сохранили частичную логическую связь между картинками, но в большинстве случаев рассказы были неразвернутыми, фрагментарными и нарушали последовательность сюжета. Похожие трудности возникли при составлении рассказов по личному опыту и описательных рассказов: дети ограничивались перечислением отдельных элементов, избегая сложных предложений и связных характеристик.

Особенно ярко особенности связной речи проявились в задании на продолжение рассказа по заданному началу. Дети с ТНР испытывали значительные трудности в решении творческой задачи: их рассказы были краткими, нелогичными, с нарушением последовательности событий и ограниченным использованием словарного запаса.

Таким образом, результаты исследования подтвердили, что дети с тяжелыми нарушениями речи значительно отстают от сверстников с нормальным речевым развитием по всем критериям сформированности связной речи. Для их высказываний характерны бедность словарного запаса, грамматические ошибки, нарушение логико-смысловой связи и фрагментарность изложения. Данные трудности связаны с недостаточной сформированностью мыслительных процессов, лексико-грамматических навыков и общей структурной организации речи. Это требует целенаправленной коррекционной работы, направленной на развитие всех компонентов речи и преодоление речевых нарушений у детей с ТНР.

Проблема развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи остается одним из ключевых вопросов современной дефектологии и специального образования. Дети с ТНР владеют небольшим словарным запасом, который не соответствует возрастной норме. Они не всегда понимают, как правильно передать смысловую связь между предложениями. Дети с ТНР также испытывают трудности в передаче смысловой связи между предложениями.

Существует множество методов и приемов, используемых для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ТНР, и что эти методы и приемы играют важную роль в обучении и развитии речевых навыков у данной категории детей. Исследователи выделяют наглядность как наиболее эффективный метод обучения рассказыванию детей этого возраста. Для развития связной речи предлагаются различные приемы, в том числе наглядные, словесные, игровые и косвенные, которые помогают детям улучшить свои навыки общения и речи. Применяются и инновационные комбинированные методы, такие как мнемоника, теория решения изобразительных задач (ТРИЗ), постановка проблемных вопросов и прием «ИЗОсказки». Эти методы представляют собой инструментарий основных методов и приемов развития связной речи, необходимый для эффективного обучения детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Abstract. Thus, there are many methods and techniques used to develop coherent speech in older preschool children with speech delay, and that these methods and techniques play an important role in teaching and developing speech skills in this category of children. Researchers highlight visualization as the most effective method of teaching storytelling to children of this age.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2020. – 432 с.
2. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Вестн. ЧГУ. – 2014. – № 3. – С. 160–163.

3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144 с.
4. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с общим недоразвитием речи : книга для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.
5. 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.
6. Медведева, Е. Ю. Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Ю. Медведева, Е. А. Ольхина // Пробл. соврем. пед. обр. – 2018. – № 61-1. – С. 213–216.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2022. – 720 с.

УДК 376.37

Лис О.А.

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

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрены направления коррекционно-педагогической работы по развитию познавательных и речевых процессов у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе как основы формирования навыка чтения. Представлены примеры упражнений по формированию навыка чтения.

Чтение представляет собой самостоятельный вид речевой деятельности, который входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей и характеризуется как процесс смыслового восприятия письменной речи [5, с. 383].

В процессе чтения происходит реализация фонетического, семантического и синтаксического уровней понимания текста. При чтении осуществляется распознавание отдельных слов, их звуковой структуры, установление связи между отдельными словами, а также выделение основной смысловой информации [6, с. 56]. При наличии у ребенка несформированности речи будут отмечаться трудности усвоения навыка чтения, что предполагает определение содержания коррекционно-педагогической работы. Для ее проведения требуется знание причин, которые могут приводить к трудностям формирования процесса чтения, и основных проявлений несформированности данного процесса.

Цель исследования – выделить направления коррекционно-педагогической работы по формированию навыка чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Основу коррекционно-педагогической работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) составляет речевое и познавательное развитие, которое придает всему процессу четкую практическую направленность. Содержательно это заключается в исправлении или ослаблении имеющихся у ребенка нарушений развития речевых и психических функций при формировании учебной деятельности [1].

Профилактика и коррекция нарушений чтения на первом году обучения неразрывно связана с формированием произносительных навыков. Коррекционно-педагогическая работа идет исключительно на материале усвоенных звуков, слов и предложений, что дает возможность

использовать приобретенные навыки чтения. В то же время развитие первичных навыков чтения на материале правильно произносимых и правильно дифференцированных на слух звуков и слов является необходимым условием для предупреждения дислексических и дисграфических ошибок [2].

На протяжении всех периодов обучения грамоте осуществляется коррекция специфических отклонений в развитии познавательных процессов и речи учащихся, которые обуславливают трудности в формировании навыков чтения. Для развития познавательных процессов нами были выделены следующие направления коррекционно-педагогической работы с учащимися с ТНР в I классе: развитие внимания, развитие восприятия и узнавания, развитие памяти, развитие мышления [3].

Для выделения направлений коррекционно-педагогической работы по развитию речевых процессов нами было проведено изучение состояния чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе было проведено экспериментальное исследование на базе ГУО «Средняя школа № 2 имени В.Ю. Саяпина г. Гродно». В нем участвовали 10 учащихся I класса, обучающихся по программе для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи. Для обследования чтения были подобраны четыре диагностических задания, направленных на исследование сформированности умения узнавать буквы в условиях зашумления и наложения друг на друга, умения запоминать и воспроизводить буквы, умения определять первый и последний звук в слове, навыка чтения слогов. Анализ результатов показал, что 50 % учащихся нуждались в повторном объяснении инструкции, чтение слогов возможно было только после прочтения их педагогом. У учащихся отмечались ошибки в слогах со стечением, также они с трудом выделяли звук в словах (первый или последний). 10 % учащихся частично выполняли задания, у них было нарушено понимание инструкции, нуждались в активной помощи со стороны логопеда, делали ошибки даже при наличии помощи педагога [4].

На основе анализа проведенного исследования нами были выделены следующие направления по развитию *речевых процессов*: коррекция нарушенного звукопроизношения и развитие артикуляционных навыков, развитие слухового восприятия, развитие умения правильно воспроизводить слова разной слоговой структуры, развитие лексико-грамматического строя речи.

Проведение *коррекции нарушенного звукопроизношения и развитие артикуляционных навыков* обусловлено тем, что дети с ТНР испытывают такие трудности как: пропуски, замены, искажения звуков, вялость или напряженность артикуляционных органов. Если ребенок неправильно произносит звук, он может неправильно соотнести его с буквой, что приведет к ошибкам при чтении. Он может читать «сапка» вместо «шапка», или «коска» вместо «кошка» и т.д. В коррекционно-педагогическую работу необходимо включать артикуляционную гимнастику, а именно: комплексы упражнений для губ, языка, щек, челюсти для развития их подвижности и координации. Далее необходимо работать над постановкой, автоматизацией и дифференциацией звуков.

Развитие слухового восприятия обусловлено непосредственным участием фонематического слуха в формировании устной и письменной речи. Фонематический слух обеспечивает наличие способности воспринимать, анализировать и интерпретировать звуки речи. Недостаточно развитый фонематический слух приводит к трудностям при распознавании и дифференциации звуков речи, что, в свою очередь, затрудняет понимание и воспроизведение слов. Ребенок может путать звуки, похожие по звучанию, не различать их в словах, что препятствует формированию навыка чтения. Коррекционно-педагогическая работа включает в себя упражнения на развитие

слухового внимания, дифференциацию речевых и неречевых звуков (громкости, высоты, длительности), а также на различение фонем. Основой для дифференциации речевых звуков является способность дифференцировать неречевые звуки, поэтому содержанием коррекционно-педагогической работы является использование упражнений на различение как речевых, так и неречевых звуков. Это могут быть игры типа «Поймай звук», «Звуковое лото», использование музыкальных инструментов для различения звуков, упражнения на выделение первого и последнего звука в слове, на определение места звука в слове.

Формирование умения четко различать и анализировать звуки речи представлено упражнениями по формированию умения различать и узнавать звуки; выделять звук на фоне слова; слышать и выделять первый и последний звуки в слове; устанавливать последовательность и количество звуков; дифференцировать слова с заданным звуком; составлять слова из звуков; сравнивать слова, отличающиеся одним звуком, и т.д. В процессе специальных упражнений осуществляется развитие способности узнавать и различать речевые звуки, что способствует развитию не только восприятия, но слухового внимания и памяти. Например, учащимся предлагаются следующие задания: раскрасить только те картинки, в названиях которых есть указанный звук; назвать, на какие звуки начинаются названия предмета на картинке; соединить картинку с соответствующей буквой; соединить линиями картинки, названия которых начинаются на одинаковые звуки; соединить предметы, в названиях которых одинаковое количество слогов и др.

Также необходимо включать упражнения на формирование умения определять и дифференцировать звуки по мягкости-твёрдости. Например, учащимся предлагается разукрасить фонарик зеленым цветом, если первый звук в слове мягкий, синим цветом – если первый звук твёрдый. Затем дается задание разделить картинки на две группы с учетом мягкости и твердости звуков и объяснить принцип группировки. Данное задание способствует развитию не только фонематического восприятия и представлений, но также внимания и мыслительных процессов сравнения и обобщения.

Развитие умения правильно воспроизводить слова разной слоговой структуры является важным направлением коррекционно-педагогической работы. Умение правильно воспроизводить слоговую структуру слова – это важный навык для плавного и правильного чтения. Дети с ТНР часто испытывают трудности в восприятии и воспроизведении слоговой структуры слова. Эти трудности могут проявляться следующим образом: дети могут сокращать многосложные слова до двух или даже одного слога (например, «велосипед» — «си-пе»); слоги могут переставляться местами (например, «ли-си-ца» — «си-ли-ца»); один или несколько слогов в слове могут опускаться (например, «ма-ши-на» — «ма-на»); могут искажаться слова при повторении за взрослым. В коррекционную работу необходимо включать упражнения с использованием музыки, ритмичных стихов, потешек, считалок для развития чувства ритма; на различение звуков разной громкости, высоты, длительности; на деление слов на слоги; на воспроизведение слов разной слоговой структуры; на дифференциацию слоговой структуры. В процессе реализации данного направления важным является проведение работы над чтением по слогам и над развитием спонтанной речью.

Развитие лексико-грамматического строя речи у учащихся с ТНР в I классе также является важным направлением коррекционно-педагогической работы, особенно в контексте формирования навыка чтения. Проблемы с лексикой и грамматикой напрямую влияют на понимание прочитанного, а, следовательно, на успешность обучения чтению в целом. У детей с ТНР наблюдаются такие трудности как: бедный словарный запас, ошибки в использовании

грамматических категорий (род, число, падеж), трудности в построении предложений. Работа по развитию лексико-грамматического строя речи должна быть комплексной и решать следующие задачи: развивать лексику и развитие грамматического строя речи. Работу необходимо проводить работу по обогащению словаря, согласованию слов, составлению предложений, использованию предлогов в словосочетаниях и предложениях, развитию связной речи.

Учет единства речевых и познавательных процессов определяет содержание и методы коррекционно-педагогической работы по развитию навыков чтения у учащихся I класса с ТНР. Представленные направления коррекционно-педагогической работы не являются строго последовательными этапами, а реализуются в различных сочетаниях.

Abstract. This article examines the areas of correctional and pedagogical work on the development of cognitive and speech processes in students with severe speech disorders in the first grade as the basis for the formation of reading skills. Examples of exercises on the formation of reading skills are presented.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Современные подходы к определению содержания и методики коррекционных занятий с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи / Н. Н. Баль // Специальная адукацыя. – 2014. – № 3. – С. 43–47.
2. Кривовязова, Н. Д. Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие / Н. Д. Кривовязова. – Минск : Зорны верасень, 2007. – 214 с.
3. Лис, О. А. Направления формирования навыка чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе / О. А. Лис // Научный поиск - 2024 : сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Янки Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно, 2024. – С. 98–102.
4. Лис, О. А. Состояние сформированности навыка чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе / О. А. Лис // Эврика-2024 : сб. науч. ст. XXI Международной науч. конф. студентов, магистрантов, аспирантов / Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» ; редкол. : Ю. Ю. Гнездовский (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2024. – С. 223–225.
5. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 2002. – 680 с.
6. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье обозначены особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Представлены результаты изучения уровня сформированности умения составлять рассказы у детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольном возрасте в сравнении с детьми с нормальным речевым развитием.

Связная речь является важнейшей составляющей речевого развития, определяющей способности человека к эффективной коммуникации, познанию и социальной адаптации. Для ребенка дошкольного возраста овладение связной речью становится ключевым этапом, позволяющим выражать свои мысли, чувства и желания, участвовать в межличностном взаимодействии и совместной деятельности. Связная речь играет особую роль в процессе умственного и личностного развития, так как способствует формированию логического мышления, памяти и внимания, являясь основой для успешного освоения школьной программы. Развитие связной речи помогает ребенку почувствовать себя полноправным членом общества, способным выражать и отстаивать свои позиции, что имеет огромное значение для дальнейшей социализации.

Связная речь детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) привлекает внимание многих исследователей, поскольку она играет значимую роль в формировании коммуникативных и умственных способностей детей.

А.Г. Арушанова подчеркивает, что речь – это сложная психическая функция, через которую человек познает окружающий мир, развивается как личность и взаимодействует с другими людьми и культурами [2, с. 8]. С.Л. Рубинштейн определяет связную речь как речь, которая может быть вполне понята на основе ее собственного предметного содержания. При этом связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя [5, с. 428].

М.М. Алексеева и Б.И. Яшина считают, что центральной задачей речевого воспитания детей в старшем дошкольном возрасте является развитие связной речи как основы для успешного общения и понимания собеседника [1, с. 15]. Формирование связной речи происходит одновременно с развитием мышления и требует богатого содержания общения, разнообразных форм речевой практики и методической поддержки. Этот процесс состоит из расширения словарного запаса, формирования грамматических навыков, а также развития звуковой культуры речи, обеспечивающей ее четкость, выразительность и точность

Особенности связной речи у детей с ТНР обусловлены выраженными речевыми дефектами, которые затрудняют процесс овладения языковыми навыками. По данным Н.С. Жуковой и ряда других исследователей для таких детей характерны скудный словарный запас, аграмматизмы, нарушения произношения и фонетико-фонематического восприятия. Недостатки речевого развития осложняют не только коммуникативные способности, но и формирование когнитивных процессов, таких как внимание, память и мышление [4, с. 22].

В.П. Глухов отмечает следующие особенности развития речи у детей с ТНР: типично позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов [3, с. 9]. Речевые нарушения у детей с ТНР могут проявляться на разных уровнях: от трудностей в звукопроизношении до значительных проблем с грамматическим и лексическим оформлением высказываний. Например, аграмматизмы выражаются в пропуске слов, неправильном употреблении окончаний, нарушении порядка слов в предложении. Также у таких детей отмечается слабая способность к составлению развернутых текстов, что препятствует их включению в полноценное социальное взаимодействие.

Практическая часть исследования проходила на базе государственного учреждения образования «Детский сад №7 г. Ганцевичи». В качестве испытуемых выступили дети старшего дошкольного возраста, среди них 9 детей с нормальным речевым развитием и 9 детей с ТНР. У детей с ТНР выявлено ОНР, 3 ур.р.р.

Для изучения уровня сформированности умения составлять рассказы использовались два задания из тестовой методики диагностики связной речи В.П. Глухова [3, с. 21].

Результаты выполнения заданий «Составление сюжетного рассказа по серии картинок» и «Составление рассказа на основе личного опыта» представлены на диаграмме (см. рисунок).

Анализ результатов диагностики выявил достаточно высокий уровень навыков составления рассказов у детей с нормальным речевым развитием. Большинство детей (7 из 9) составили развернутые и логически последовательные рассказы, отражающие содержание картинок. Их рассказы были связными, содержали яркие и детализированные описания, а также логические переходы между эпизодами. Дети использовали сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, описывали действия героев, их эмоции и детали обстановки (например: «Ежик нашел гриб на поляне, понес его домой и положил в свою корзинку»). У 2 детей были зафиксированы незначительные трудности, такие как пропуск второстепенных деталей сюжета или краткость описаний. Тем не менее, даже в этих случаях рассказы сохраняли общую смысловую связность и последовательность. Все дети с нормальным речевым развитием смогли составить развернутые и информативные рассказы на основе личного опыта. Дети свободно передавали личные впечатления, использовали разнообразные грамматические конструкции и детализировали информацию. Их рассказы включали, как перечисление фактов, так и развернутые описания действий и переживаний (например, «На нашем участке много песочниц и качелей. Мы любим играть в догонялки и строить замки из песка»). Темы были раскрыты полно, рассказы имели четкую структуру, последовательность и смысловую завершенность. Лишь у 2 детей были замечены краткие паузы в речи, связанные с поиском слов, однако это не влияло на общее качество рассказов.

В свою очередь у детей с ТНР отмечены значительные трудности при выполнении заданий. Так, лишь 3 из 9 детей смогли составить частично связные рассказы с помощью наводящих вопросов и указаний. Эти рассказы были краткими, фрагментарными, с нарушением логической последовательности событий. В речи детей наблюдались аграмматизмы (например, «Ежик гриб взял, домой пошел»), а также пропуски смысловых связей между картинками. У 6 детей выполнение задания с использованием сюжетных картинок вызывало существенные затруднения. Их рассказы сводились к простым перечислениям изображенных действий или предметов («Ежик», «гриб», «пошел»). Логическая связь между эпизодами отсутствовала, предложения строились преимущественно простыми конструкциями. В некоторых случаях дети вовсе отказывались от составления рассказа, несмотря на помощь взрослого.

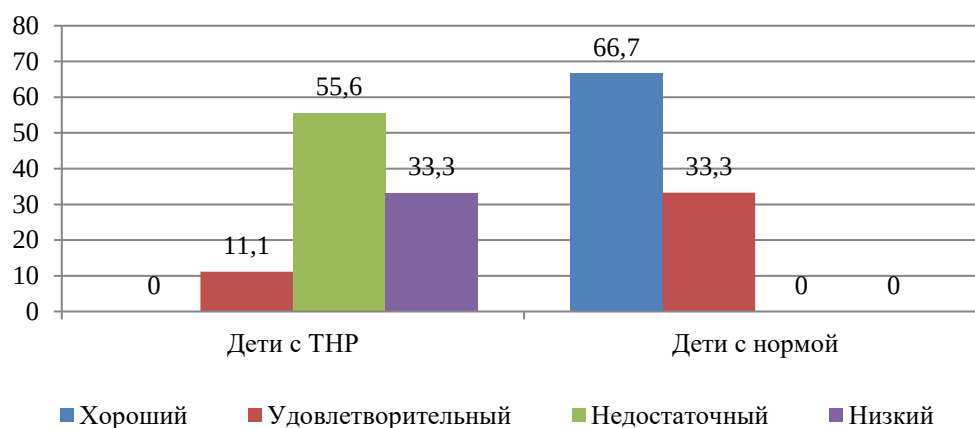


Рисунок – Результаты изучения уровня сформированности умения составлять рассказы

В ходе выполнения задания на составление рассказа на основе личного опыта только 4 из 9 детей смогли составить краткие рассказы с помощью наводящих вопросов. Их рассказы были малосодержательными, бедными по словарному запасу, с преобладанием простых фраз и частых повторов (например, «Мы играем. Я люблю качели. Катались на санках зимой»). У 5 детей выполнение задания оказалось затруднительным. Рассказ сводился к простому перечислению отдельных элементов («песок», «качели», «зима»), без их логического объединения и последовательного изложения. Наблюдались паузы, аграмматизмы и пропуски ключевых деталей. При этом ответы часто ограничивались одними-двумя словами или фразами, что свидетельствует о трудностях в передаче своих впечатлений.

Результаты исследования показали значительные различия в уровне сформированности умения составлять рассказы между детьми с нормальным речевым развитием и детьми с ТНР. Дети с нормальным речевым развитием продемонстрировали высокий уровень связности и последовательности речи, использование сложных предложений и способность к детализированию событий. Дети с ТНР испытывают затруднения на всех уровнях: от построения простых фраз до формирования логической структуры рассказа. Их рассказы были фрагментарными, бедными по содержанию и сопровождалась аграмматизмами.

Полученные данные подтверждают необходимость систематической коррекционной работы, направленной на развитие связной речи, обогащение словарного запаса и формирование грамматических навыков у детей с ТНР. Использование нетрадиционных техник рисования представляет значительный потенциал для коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Эти техники обеспечивают не только развитие моторики и творческих способностей, но также способствуют улучшению коммуникативных навыков и формированию связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. Применение нетрадиционных техник рисования также способствует индивидуальному подходу к каждому ребенку, позволяя адаптировать методики в соответствии с его специфическими потребностями, что является критически важным в случае работы с детьми, испытывающими серьезные трудности в развитии речи. Таким образом, коррекционные возможности нетрадиционных техник рисования особенно важны для интегрированной коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Методика работы по развитию связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи средствами нетрадиционных техник рисования в дошкольном возрасте представляет собой

инновационный и эффективный подход. Использование нетрадиционных техник рисования позволяет стимулировать развитие связной речи через творческий процесс, позволяя детям выразить свои мысли и эмоции через рисунки, что способствует улучшению устной и письменной речи. Применение этой методики обеспечивает индивидуальную адаптацию под каждого ребенка, что особенно важно при работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, и способствует развитию их творческих и коммуникативных навыков. Таким образом, методика работы с использованием нетрадиционных техник рисования представляет собой важный инструмент в комплексной коррекционной работе по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Abstract. Thus, the methodology of work on the development of coherent speech in children with severe speech disorders by means of non-traditional drawing techniques in preschool age is an innovative and effective approach. The use of non-traditional drawing techniques allows stimulating the development of coherent speech through the creative process, allowing children to express their thoughts and emotions through drawings, which contributes to the improvement of oral and written speech.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения : методическое пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 128 с.
3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144 с.
4. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : Кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2022. – 720 с.

УДК 376

Ломаско Е.С.

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИКИ

Аннотация. В данной статье представлено понятие «дизартрия», характеристика детей с дизартрией. Раскрыта сущность понятия «логопедическая ритмика», направления работы с детьми в рамках данного понятия, значение средств логопедической ритмики в коррекции дизартрии у детей.

Среди различных речевых нарушений у детей самым распространенным является дизартрия. Данное речевое нарушение характеризуется поражением центрального отдела речедвигательного анализатора и нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата. Что в свою очередь ведет к нарушению звукопроизношения и просодических компонентов речевой системы.

Логопедическая ритмика является средством, которое показывает эффективные результаты в работе с детьми с дизартрией. Она совмещает в себе речь и движения под музыку, что

способствует развитию общей, мелкой, речевой моторики, развитию познавательных процессов, таких как внимание, память, восприятие, мышление.

Цель статьи – описать специфику использования средств логопедической ритмики в процессе работы с детьми с дизартрией.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [5].

Степень тяжести нарушения зависит от характера поражения центральной нервной системы. В более простых случаях нарушение характеризуется «смазанной речью», отдельными искажениями звуков. В тяжелых случаях наблюдаются искажения, замены, пропуски звуков, речь невыразительна и малопонятна [2].

Страдает физиологическое и речевое дыхание из-за нарушения иннервации дыхательной мускулатуры. Во время речи дыхание учащенное, наблюдаются поверхностные вдохи при произнесении отдельных слов.

Нарушение иннервации мышц гортани проявляется в мелодико-интонационных расстройствах: наблюдается назальный оттенок голоса, нечеткость дикции, несоблюдение интонационной структуры предложения, отсутствие изменения голоса по высоте и силе [5].

В связи с тем, что дизартрия характеризуется нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата, то у детей с дизартрией отмечаются разнообразные расстройства в работе мышц речевого аппарата: синкинезии, гиперкинезы, тремор кончика языка, девиация языка, гиперсаливация, быстрая утомляемость мышц.

При дизартрии могут появляться вторичные нарушения в формировании фонематического слуха [2]. По причине смазанной и невнятной речи не возникает возможность для развития достаточного слухового восприятия и контроля [5]. Дети не различают твердые и мягкие пары звуков, а также звуков, схожих по месту образования. Плохо выполняют упражнения по различению слов, близких по своему звучанию, по подбору картинок на заданный звук, по узнаванию слогов.

Таким образом, можно выделить такие проявления при дизартрии, как нарушение речевой моторики, звукопроизношения, физиологического и речевого дыхания, нарушение просодических компонентов речи, вторичное нарушение фонематического слуха.

Логопедическая ритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными нарушениями развития, в том числе и с речевыми нарушениями, средствами сочетания движения, музыки и речи. Целью логопедической ритмики является коррекция и профилактика имеющихся отклонений в развитии речи ребенка через движения [4].

Занятия по логопедической ритмике предполагают комплекс упражнений для улучшения общей и мелкой моторики, снятия физического и эмоционального напряжения. Особое внимание уделяется развитию чувства ритма, дыхательных навыков, развитию слухового внимания и фонематической дифференциации звуков. Кроме того, занятия направлены на расширение словарного запаса, формирование связной речи и грамотности в построении речевых конструкций [1].

Следует отметить требования к проведению логоритмических занятий:

- занятия проводятся учителем-логопедом совместно с музыкальным руководителем с учетом возрастных особенностей детей;
- занятия проводятся 1–2 раза в неделю;
- продолжительность занятий не должна превышать 25–35 минут;

- форма проведения занятий – игровая;
- каждое занятие имеет тематическую направленность, согласуется с учебной программой дошкольного образования.

При коррекции дизартрии применяются различные средства логопедической ритмики:

- 1) ритмическая гимнастика для развития чувства ритма, речедвигательной координации;
- 2) интонационные упражнения для развития голоса и просодических компонентов;
- 3) использование аудиовизуальных методов для анализа речи и осознания речевых ошибок;
- 4) игра на музыкальных инструментах для развития мелкой моторики, ритмичности и координации;
- 5) музыкально-пластическое моделирование, направленное на развитие выразительности, пластики и координации у детей;
- 6) пение для развития музыкальных и ритмических способностей.

В логоритмике выделяют два основных направления работы с детьми:

– **развитие неречевых процессов**, направленное на совершенствование общей и мелкой моторики, пространственно-временных представлений; развитие чувства темпа и ритма; регуляция мышечного тонуса; развитие зрительного и слухового восприятия, зрительного анализа, устойчивого внимания;

– **развитие речевых процессов** детей, то есть воспитание ритма и темпа дыхания; выработка интонационной выразительности речи; развитие артикуляционного аппарата; координация речи с движением; воспитание правильного звукопроизношения и формирование фонематического слуха.

Средства, позволяющие в рамках логоритмических занятий успешно корректировать у детей нарушения речевого характера, а также нарушения, не относящиеся к числу речевых, представлены в виде [3]:

- 1) релаксационных упражнений для овладения навыками регуляции собственного поведения и эмоций, для снятия мышечного напряжения;
- 2) вокального музицирования, в виде пения с движением, игр звукоподражательного типа с пением;
- 3) эмоционально-волевого тренинга, ориентированного на развитие умения выражать основные эмоции с помощью вербальных и невербальных средств. Например, упражнение «Мимический зеркальный отклик»: дети поочередно имитируют выражение лица партнера, пытаясь передать определенную эмоцию;
- 4) креативного тренинга, который включает выполнение заданий, связанных с созданием сказок музыкально-речевого характера. Данный тренинг способствует развитию речи, творческого мышления, воображения;
- 5) речедвигательных упражнений и игр, которые способствуют формированию присущих движению и речи координационно-регулирующих функций;
- 6) тренингов артикуляции и дыхания для формирования артикуляционной основы звуков и правильного типа дыхания;
- 7) игрогимнастики, направленную на развитие тонуса мышц, ориентировке в пространстве;
- 8) пальчиковой гимнастики, самомассажа, игрового массажа, использование которых оа развитие координации движения пальцев рук и речи; игровой самомассаж снимает умственное напряжение, избыточный тонус мышц;

9) Ролевых стихов, речевых игр, использование которых позволяет развивать интонационную выразительность, ритмичность, мелодику, т.е. просодические составляющие речи.

В коррекционной работе используются различные приемы работы в рамках различных методов.

Приемы, характерные для такого метода, как словесный, представлены в виде [6]:

- приема образного сюжетного рассказа;
- приема беседы для уточнения игрового сюжета, ведения игр подвижного характера;
- приема пояснения для уточнения выполнения отдельных движений и действий.

Приемы, присущие таким методам, как практический и наглядный, представлены в виде:

- приема игры, который способствует более быстрому усвоению знаний, развитию творческих способностей, формированию атмосферы, благоприятной для того, чтобы усваивать изучаемый материал;
- приемов наглядно-зрительного характера, связанных с подражанием образцам, относящимся к окружающей действительности, демонстрацией педагогом движений;
- приемов наглядно-слухового характера, обеспечивающих звуковую регуляцию движений (использование музыкальных инструментов, аудиозаписей);
- приемов, являющихся тактильно-мышечными, связанными с включением пособий разного рода в совершение двигательной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что логопедическая ритмика является эффективным средством для коррекции дизартрии. Посредством движений, музыки и речи она способствует снятию мышечного напряжения, развитию общей, мелкой, артикуляционной моторики, развитию чувства ритма, интонационной выразительности, познавательных процессов, развитию контроля над своими эмоциями.

Abstract. Speech therapy rhythm is an effective tool for correcting dysarthria. Through movements, music and speech, it contributes to the relief of muscle tension, the development of general, small, articulatory motility, the development of a sense of rhythm, intonational expressiveness, cognitive processes, the development of control over one's emotions.

Список литературы

1. Алпатова, Н. С. Коррекция нарушений звукопроизношения дошкольников с дизартрией посредством логопедической ритмики / Н. С. Алпатова, И. А. Ульянова, Е. А. Абоева // The scientific heritage. – 2021. – № 67. – С. 9–13.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 319 с.
3. Гринер, В. А. Логопедическая ритмика / В. А. Гринер. – М. : Учпедгиз, 1958. – 341 с.
4. Ларина, Е. А. Формирование темпо-ритмической организации речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией на логопедических занятиях с использованием элементов логоритмики / Е. А. Ларина, В. Н. Перевалова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/27PDMN120.pdf> (дата обращения: 03.02.2025).
5. Логопедия : учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 2002. – 680 с.
6. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина. – М. : Академия, 2005. – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В научной статье рассматривается работа учителя-логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра. Выделены ключевые аспекты взаимодействия учителя-логопеда с детьми данной категории.

Под расстройствами аутистического спектра понимают общее нарушение развития, при котором ребенку трудно взаимодействовать с людьми, выстраивать социальные связи. У детей с РАС ограничен круг интересов, они часто повторяют одни и те же действия, не распознают эмоции окружающих. Все это ведет к трудностям в социализации, а иногда и к полной ее невозможности без длительной коррекционной работы.

Работа учителя-логопеда с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), является сложным и многоаспектным процессом, который требует глубокого понимания особенностей их развития, а также использования специальных средств, методов и приемов коррекционной работы.

Цель статьи – проанализировать основные аспекты деятельности учителя-логопеда с детьми с РАС.

Первый аспект – это осознание расстройств аутистического спектра. Расстройства аутистического спектра включают множество нарушений, проявляющихся в различных формах. Дети с РАС зачастую сталкиваются с проблемами в социальном взаимодействии, коммуникации и выражении эмоций. Учитывая эти особенности, логопеду необходимо быть гибким в выборе методов работы [1].

Второй аспект – это индивидуальный подход. Каждый ребенок с РАС является уникальным, и его потребности могут существенно отличаться. Учитель-логопед обязан осуществить детальную диагностику для определения уровня речевого развития, коммуникативных навыков в зависимости от эмоционального и психофизического состояния ребенка. На основе полученных результатов формируется индивидуальная программа коррекции, которая может включать как занятия по развитию речи, так и обучение социальным навыкам.

Из второго аспекта вытекает третий – это применение визуальных и тактильных методов. Дети с расстройствами аутистического спектра зачастую воспринимают информацию более эффективно через доступные для ребенка с РАС визуальные и тактильные каналы. Логопеды могут задействовать разнообразные визуальные ресурсы, такие как карточки, схемы и изображения, для упрощения процесса обучения. Тактильные игры и упражнения, которые принимает ребенок с РАС, также способствуют лучшему усвоению и запоминанию речевых структур детьми.

Четвертый аспект – это развитие коммуникативных навыков. Одной из ключевых задач учителя-логопеда является содействие развитию коммуникативных навыков у детей РАС. Это может включать в себя формирование как ситуативно-бытовых речевых простых фраз или жестов, а также применение альтернативных и дополнительных методов общения, таких как жестовый язык или символические системы. Существенно создать комфортную и поддерживающую среду, в которой ребенок сможет свободно выражать свои мысли и эмоции.

Коррекционная работа, направленная на развитие коммуникативных навыков, основывается на следующих принципах, выработанных в рамках общей и коррекционной педагогики, а также специальной психологии:

- комплексное воздействие;
- систематичность;
- обучение от простого к сложному;
- наглядность;
- дифференцированный подход к обучению;
- индивидуальный подход;
- связь речевых навыков с другими аспектами психического развития.

Принцип комплексного воздействия подразумевает активное участие, взаимодействие и сотрудничество всех специалистов, работающих с конкретным ребенком, а также его родителей в процессе психолого-педагогической помощи. Соблюдение этого условия способствует значительному повышению эффективности коррекционной работы.

Принцип систематичности подразумевает не просто регулярные занятия, а тщательно структурированный учебный процесс. Обучение должно быть последовательным, с четко определенными целями и этапами, и включать в себя регулярную практику в различных контекстах. Дети с РАС нуждаются в предсказуемости и структуре, поэтому систематичность не только ускоряет прогресс, но и снижает уровень тревожности, который часто сопутствует коммуникативным ситуациям.

Принцип от простого к сложному является неотъемлемой частью системности. Начало работы должно осуществляться с овладения простейшими навыками, постепенно усложняясь. Каждый новый навык должен быть тщательно закреплен прежде, чем переходить к следующему. Важно избегать перегрузки ребенка, сосредотачиваясь на малых, достижимых целях.

Принцип наглядности крайне важен в работе с детьми с РАС, поскольку они часто лучше воспринимают визуальную информацию. Использование картинок, символов, графиков, расписаний и других визуальных помощников позволяет сделать процесс обучения более понятным и доступным.

Принцип дифференцированного подхода требует подбора методов и техник в зависимости от уровня развития ребенка и его способности к овладению коммуникативными средствами. Прежде чем начинать коррекционную работу, необходимо провести тщательную диагностику его коммуникативных навыков, используя специальные тесты и наблюдения. Это поможет определить сильные и слабые стороны ребенка и построить индивидуальную программу обучения, учитывающую его особенности.

Принцип индивидуального подхода обязательно должен учитывать интересы и мотивацию ребенка. Обучение должно быть интересным и занимательным, чтобы стимулировать его активное участие. Использование любимых игр, мультфильмов, книг и других материалов, близких ребенку, значительно увеличивает эффективность занятий.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития подчеркивает взаимосвязь речи с другими когнитивными функциями, такими как внимание, память, восприятие, мышление. Проблемы в этих областях могут отражаться на развитии речи и коммуникации. Поэтому коррекционная работа должна быть комплексной и направлена на гармоничное развитие всех сторон психики. Важно выявлять и корректировать сопутствующие нарушения, чтобы максимизировать эффективность развития коммуникации [2].

Пятый аспект – это работа с родителями и педагогами невозможна без их активного взаимодействия. Учитель-логопед проводит консультативную деятельность, мастер-классы по вопросам стимулирования речевого развития в домашних условиях у детей с РАС, а также знакомит с альтернативными способами коммуникации. Для успешного взаимодействия учителя с родителями детей с РАС необходимо обладать обширной информацией о специфике домашней жизни этих детей, включая состав семьи (полная или неполная), характер семейных отношений и отношение родителей к достижениям или неудачам их детей. Чем более подробные сведения имеются, тем больше возможностей открывается у учителя для эффективного педагогического воздействия на родителей и детей с РАС.

Учитель-логопед, впервые встречающийся с родителем ребенка с РАС, должен поделиться своими впечатлениями о ребенке, сочетая положительные аспекты с недостатками, при этом избегая акцентов на негативных моментах и проявляя максимальную осторожность и деликатность. Он осознает, что педагог искренне проявляет интерес к результатам учебно-воспитательного процесса, и будет стремиться оказать помощь учителю-дефектологу [3].

Шестой аспект: дети с аутизмом часто испытывают трудности с эмоциональной регуляцией, что проявляется в сильных эмоциональных вспышках, трудностях с пониманием и выражением своих чувств, а также в затруднениях при адаптации к изменяющимся ситуациям. Это связано с особенностями работы их нервной системы, которые могут приводить к перегрузке сенсорной информации и сложности в обработке социальных сигналов.

Однако, существуют эффективные стратегии, помогающие детям с аутизмом научиться управлять своими эмоциями и реагировать на стрессовые ситуации более адекватно. Эти стратегии строятся на принципах визуального обучения, понимания социальных контекстов и постепенного формирования новых навыков поведения.

Одной из наиболее эффективных стратегий является использование визуальных опор. Это могут быть картинки, фотографии, символы или даже реальные объекты, которые представляют собой пошаговое руководство по преодолению негативных эмоций. Например, для ребенка, испытывающего тревогу перед посещением врача, может быть создана визуальная опора, содержащая изображения: «Подготовка к поездке», «Встреча с врачом», «Обследование». Каждому этапу может соответствовать конкретное действие, например, прослушивание любимой музыки во время поездки, использование сенсорной игрушки во время обследования. Важно, чтобы визуальная опора была максимально понятной и доступной для ребенка, с использованием ярких изображений и минимального текста.

Социальные истории – это еще один мощный инструмент для помощи детям с аутизмом в развитии эмоциональной регуляции. Они представляют собой рассказы, описывающие социальные ситуации и соответствующие им чувства и поведение. Социальные истории помогают детям понять, почему люди ведут себя определенным образом, какие социальные сигналы существуют и как на них реагировать. Важно, чтобы социальные истории были написаны простым и понятным языком, с использованием конкретных примеров и позитивного подкрепления. Например, социальная история может описывать ситуацию общения с одноклассником, демонстрируя различные варианты поведения ребенка (например, игнорирование, агрессия, дружелюбное общение) и соответствующие последствия каждого из них.

Комиксы, как модификация социальных историй, обладают еще большей визуальной привлекательностью и доступностью. Они позволяют более наглядно отобразить мысли, чувства и действия персонажей, включая как самого ребенка, так и окружающих его людей. Использование комиксов позволяет «рассказать» историю в доступной форме, показывая, как различные ситуации

вызывают определенные эмоции и как можно на них реагировать конструктивно. Например, комикс может иллюстрировать ситуацию, когда ребенок обижен на друга, показывая его внутренние переживания, разные варианты реакции и последствия каждого варианта.

Видеомоделирование – это инновационный подход, который использует видеозаписи для демонстрации эффективных стратегий поведения. Ребенку показывают короткий видеоролик, в котором он сам (или другой ребенок, похожий на него) демонстрирует конструктивные способы реагирования на стрессовую ситуацию. Например, видео может показывать, как ребенок справляется с гневом, используя технику глубокого дыхания или визуализацию. Повторный просмотр видеоролика способствует запоминанию и повторению этих навыков в реальной жизни. Видеомоделирование может быть особенно эффективным, когда ребенок сталкивается с ситуациями, которые вызывают у него сильный страх или тревогу.

Для повышения эффективности всех перечисленных стратегий важно тесное сотрудничество специалистов (логопедов, психологов, педагогов) и родителей. Индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его особенностей и специфики проблем является залогом успешного освоения навыков эмоциональной регуляции.

В заключении отметим, что работа учителя-логопеда с детьми с РАС требует высокой квалификации, терпения и творческого подхода. Персонализированное обучение, использование различных методов обучения и позитивное взаимодействие с родителями и учителями являются ключевыми факторами успеха коррекции. Важно помнить, что каждый шаг в развитии речевых и коммуникативных навыков – это инвестиция в будущее ребенка с РАС, которая поможет ему лучше адаптироваться в обществе и реализовать свой потенциал.

Abstract. The scientific article examines the work of a speech therapist with children with autism spectrum disorders. The key aspects for the successful work of a speech therapist with children with ASD have been identified.

Список литературы

1. Баранов, С. Н. Особенности работы логопеда с детьми с РАС (расстройствами аутистического спектра) / С. Н. Баранов. – URL: <https://niidpo.ru/blog/osobennosti-raboty-logopeda-s-detmi-s-rasstroystvami-auticheskogo-spektra> (дата обращения: 12.02.2025).
2. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.
3. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов – М. : ЦПМССДиП. – 87 с.

Миронец О.Ю.

БрГУ имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь

Научный руководитель: Казаручик Г.Н., канд. пед. наук, доцент

СПЕЦИФИКА ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ

Аннотация. В статье раскрывается специфика овладения умениями фонематического анализа и синтеза детьми старшего дошкольного возраста с дислалией. Представлен обширный фактический материал, отражающий типичные ошибки в выполнении воспитанниками звукового анализа и синтеза. Дана сравнительная характеристика выполнения фонематического анализа и синтеза детьми с дислалией и нормативным речевым развитием.

Одним из распространенных нарушений речи среди детей старшего дошкольного возраста является дислалия. Дислалия – это нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата [2]. В основе дислалии лежит не органическое поражение центральной нервной системы, а функциональные нейродинамические сдвиги в центральных отделах речевых анализаторов, клетки которых находятся либо в возбужденном, либо в заторможенном состоянии, или дефекты анатомического строения артикуляторного аппарата [3].

В зависимости от формы дислалии у детей старшего дошкольного возраста звукопроизношение нарушено в связи с аномалиями в строении артикуляционного аппарата или недостаточной сформированности фонематических процессов. Н.И. Жинкин определил, что слуховая и моторная сторона речи тесно взаимосвязана [1]. Четкое восприятие и различение звуков речи на слух способствует успешному развитию фонетической стороны речи, и, наоборот, на основе нормального произношения звуков развивается и совершенствуется фонематический слух ребенка. Таким образом, у детей с дислалией нарушается звукопроизношение и, вследствие – фонематический слух, или страдает первично фонематический слух, фонематическое восприятие и на основе этого нарушается звукопроизношение.

Фонетическая и фонематическая сторона речи являются основами для формирования звукового анализа и синтеза. Нарушение звукопроизношения и недостаточно сформированный фонематический слух у детей с дислалией являются причинами того, что в старшем дошкольном возрасте дети неспособны выделить позицию звука в слове, дифференцировать звуки по их качественным характеристикам, определить последовательность, количество и место в отношении других звуков, из ряда звуков составить слово, даже если они даны в правильной последовательности. Дети с нарушениями речи воспринимают слово как целое, его смысл, а составляющие его части не воспринимают. Ребенок не способен производить звуковой анализ слов, то есть не способен разделить слово на звуки, определить последовательность и количество звуков в слове. Звуковой анализ лежит в основе письма, так как изначально ребенок не воспринимает слово как целое, состоящее из частей (звуков) в определенной последовательности. В основе чтения лежит звуковой синтез, который осуществляется, когда ребенок умеет производить звуковой анализ. Звуковой синтез возможен тогда, когда ребенок овладеет навыками звукового анализа слова. Таким образом, звуковой анализ и синтез является основой для дальнейшего обучения.

В нашем исследовании мы изучали умение старшими дошкольниками выполнять фонематический анализ и синтез. Работа проводилась в государственном учреждении

дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста». В исследовании приняли участие 6 воспитанников с дислалией и 6 – с нормативным речевым развитием. Для изучения простого звукового анализа использовался речевой материал, предложенный Л.В. Лопатиной.

Анализ результатов показал, что 5 воспитанников с дислалией не допустили ошибок в выделение ударного гласного в начале слова. Дети отвечали быстро, без ошибок. Повторение слов не требовалось. Инструкция к заданию всем детям была понятна. Один воспитанник выделил правильно 2 слова из 6. Девочке инструкция была понятна, но при выделении ударного гласного в начале слова она допускала большое количество ошибок. Трудности возникли при выделении звука в словах *Оля, осы, утро, умный, Ира, иней*. В большинстве слов она выделяла на месте правильного звука звук «А». В слове *осы* и *умный* выделила звук «Ы». Девочка не замечала ошибки, не исправляла их. Таким образом, девочка выделяет правильно только ударный гласный «А» в начале слова. Все 6 воспитанников с нормативным речевым развитием не допустили ошибок в выделение ударного гласного в начале слова. Все дети выполнили задание правильно. Инструкцию к заданию все дети поняли. Трудностей при выполнении задания у детей не было отмечено. Задание выполняли быстро, самостоятельно.

При анализе результатов выполненного задания на выделение звука из слова сделан вывод, что 6 воспитанников с дислалией выделили звук «с», «ш», «л», «р» в словах верно. Дети при выполнении задания хлопали верно, но неуверенно, боялись ошибиться. Одному ребенку потребовалось повторить инструкцию, так как при первой попытке девочка слушала слова и не хлопала. После повторения инструкции девочка выполнила задание правильно. Она допустила две ошибки при выделении звука «Л» в словах *самокат* и *булавка*. При выделении звука «Л» в слове *булавка* девочка чувствовала неуверенность, но после повторения слова уверенно хлопнула в ладоши. Таким образом, дети с дислалией имеют высокий уровень звукового анализа при выделении звука из слова. Все воспитанники с нормативным речевым развитием не допустили ошибок в выделении звука из слова. Детям не требовалось повторение инструкции, они быстро и легко выполнили задание.

2 воспитанника с дислалией правильно определили первый и последний звук во всех предложенных словах. Для определения звуков повторяли про себя несколько раз слова. Сначала называли последний звук в слове, после этого первый звук. Детям легче определить последний звук, чем первый. 3 ребенка сделали единичные ошибки в этом задании. В частности, одна девочка допустила 1 ошибку в выделении последнего звука в слове *палец*. Вместо звука «ц» выбрала звук «с». Ошибку самостоятельно не исправила. Девочка повторяла несколько раз слова, чтобы определить первый и последний звук в слове. Один ребенок правильно выделял звуки, но в слове *самолет* не определила первый звук. Повторяла это слово вслух, но выделить звук «с» не смогла. Один ребенок допускал ошибки в словах *палец* и *топор*, но самостоятельно их исправлял.

Одна девочка с дислалией при выполнении задания была не уверена в своих ответах. Она допустила в 4 словах ошибки при выделении первого звука. При выделении первого звука в словах *мак, топор* отказалась выполнять звуковой анализ. При выделении первого звука в слове *ландыш* назвала звук «н», а в слове *палец* – звук «б». При выделении последнего звука в слове девочка выделяла звук из середины слова. Так, в слове *ландыш* как последний звук выделила «д», в слове *самолет* – звук «л». Все дети с нормативным речевым развитием выполнили данное задание верно.

Обследование показало, что 2 воспитанников с дислалией правильно выполнили задание на определении количества и последовательности звуков в слове. При подсчете звуков в слове один из детей загибал пальчики и перепроверял свой полученный ответ. Таким образом, эти

воспитанники имеют высокий уровень звукового анализа при определении последовательности и количества звуков в слове. 3 воспитанника с дислалией допустили единичные ошибки. Так, у одного воспитанника ошибка встретилась в слове со стечением согласных. Он просил повторить слово *кошка*, не понимал, какой звук он слышит после «ш». Возможно, из-за растерянности мальчик насчитал в слове 4 звука. Один ребенок определил последовательность звуков правильно во всех словах, но в слове *волк* ошибся при определении количества. Одна девочка произносила последовательность звуков плавно, по слогам, не отделяя гласных звуков от согласных. Например, в слове *ваза* на вопрос «Какой первый звук в слове *ваза* ты слышишь?» отвечала «Ва». На вопрос «Звук, который стоит после первого?» отвечала «Ваааа...а». Количество звуков определила правильно, без ошибок. 1 воспитанник с дислалией допустил более 3 ошибок. Так, при выполнении задания допустил ошибки и в определении последовательности звуков, и в определении их количества. Определить последовательность звуков в словах *дым* и *ваза* у него не получалось. Поняв, что он не может выполнить задание, при предъявлении слов *кошка* и *волк* отказался называть звуки. Количество звуков в слове определял по количеству согласных.

Среди воспитанников с нормативным речевым развитием 5 детей выполнили данное задание правильно, трудностей при выполнении не возникло. Один допустил ошибку в определении количества звуков в словах. Считал звуки по сочетанию согласных с гласными: *ды-м*, *ва-за*, *ко-шка*, *во-л-к*. Последовательность звуков выполнил правильно, инструкция ему была понятна.

Исследование показало, что 2 воспитанника с дислалией не допустили ошибок при выполнении задания на фонематический синтез, в частности на составление слов из последовательно данных звуков. Они легко, без ошибок выполнили задание. Им было интересно угадывать слово, которое загадал учитель-логопед. 2 воспитанника допустили единичные ошибки при составлении слов из последовательно данных звуков. Один из этих детей правильно составил слова *нос* и *лужа*, но допустил ошибку в слове *тапки*. Вместо слова *тапки* он составил слово *тряпка*. Второй ребенок при составлении слова *лужа* изменил его на множественное число – *лужи*. При повторном предъявлении звуков с выделением последнего звука голосом, воспитанник исправил свою ошибку. Третий воспитанник пытался составить слова из последовательно данных звуков, но слова оказывались неправильными. Вместо *нос* ребенок составила слово *осы*, вместо слова *лужа* – *ужа*, вместо слова *тапки* – *панка*. Один воспитанник, послушав первое слово, отказался от выполнения задания, сказав, что он так не умеет. Все дети старшего дошкольного возраста с нормативным речевым развитием выполнили задание правильно.

По результатам исследования было определено, что дети с дислалией и дети с нормативным речевым развитием имеют отличительные особенности в уровнях развития звукового анализа и синтеза. У детей с дислалией так же уровень развития звукового анализа и синтеза отличается. У одной группы детей с дислалией встречаются небольшое количество ошибок при звуковом анализе и синтезе. Другая группа детей с дислалией не способна определить последовательность и количество звуков в слове, а также произвести звуковой синтез слов. При определении последовательности и количества звуков было выявлено, что дети с дислалией не отделяют как отдельный гласный звук от согласного. Была выявлена разница в развитии звукового анализа и синтеза. Несколько детей, у которых звуковой анализ недостаточно сформирован, звуковой синтез выполнить не смогли, а ребенок, у которого большое количество ошибок в большинстве заданий на звуковой анализ, звуковой синтез выполнил с одной ошибкой.

Abstract. The article reveals the specifics of mastering the skills of phonemic analysis and synthesis by older preschool children with dyslalia. Extensive factual material is presented, reflecting typical mistakes in students' performance of sound analysis and synthesis. A comparative characteristic of the performance of phonemic analysis and synthesis by children with dyslalia and normative speech development is given.

Список литературы

1. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
2. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
3. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Питер, 2004. – 349 с.

УДК 376.37

Моисеенко Т.Р.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ПРОЯВЛЕНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье представлены методики для выявления уровня сформированности мелкой моторики у детей с дизартрией старшего дошкольного возраста. Описан результат анализа уровня сформированности мелкой моторики у детей с дизартрией в сравнении с результатами детей с нормальным речевым развитием в старшем дошкольном возрасте.

В настоящее время остается актуальным развитие мелкой моторики у детей в дошкольном возрасте с дизартрией. Многими исследователями (М.М. Кольцова [4], Е.М. Мастюкова [5], М.В. Ипполитова [5]) доказано существование связи между уровнем развития мелкой моторики и артикуляционной моторики, связной речью. Коррекционно-педагогическая работа по развитию мелкой моторики воздействует и стимулирует полноценную речевую деятельность, что в дальнейшем способствует успешному обучению грамоте. Сформированность мелкой моторики пальцев рук в старшем дошкольном возрасте очень важна, так как ребенок овладевает начальными графическими умениями, которые являются основой формирования технической стороны навыка письма. Основными проявлениями дизартрии являются нарушения звукопроизводительной и просодической стороны речи, которое связано с недостаточной иннервацией мышц артикуляционного аппарата. Недостаточная иннервация мышц охватывает общую двигательную моторику, мелкую моторику пальцев рук и артикуляционную моторику. Мелкая моторика детей с дизартрией имеет определенные особенности: дети моторно неловки, ограничен объем активных движений, мышцы быстро утомляются при функциональных нагрузках. Как правило, имеются нарушения тонких дифференцированных движений пальцев рук, и поэтому дети с дизартрией поздно и с трудом овладевают навыками самообслуживания, с трудностью овладевают умениями и навыками в продуктивных видах деятельности, таких как лепка, рисование, аппликации и т. д. Соответственно, в старшем дошкольном возрасте при дизартрии очень важно сформировать мелкую моторику пальцев рук, чтоб подготовить детей к школьному обучению, а также обеспечить познавательную деятельность и успешность адаптации на начальных этапах школьного обучения. Поэтому необходимо изучить уровень сформированности мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Цель исследования – выявить состояние и уровень сформированности мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Для достижения поставленной цели было проведено исследование детей с дизартрией на базе ГУО «Детский сад № 104 г. Гродно». Изучение состояния мелкой моторики было проведено с использованием следующего диагностического инструментария:

- проба на перебор пальцев (А.Л. Сиротюк), направленная на выявление уровня развития сформированности кинетических движений пальцев рук [6];
- проба пальцевого гнозиса и праксиса (А.Л. Сиротюк), направленная на выявление уровня развития сформированности пальцевого гнозиса и праксиса [6];
- проба «Кулак – ребро – ладонь» (Н.И. Озерецкий), направленная на выявление уровня развития сформированности координации движений [3];
- методика «Дорожки» (Л.А. Венгер), направленная на выявление уровня развития сформированности точности движений [2];
- методика «Штриховка» (М.М. Безруких), направленная на определение взаимосвязи зрительного анализатора и движений руки [1].

Оценка уровня сформированности мелкой моторики у детей с дизартрией в старшем дошкольном возрасте проводилась в качественном и количественном отношении в баллах. Анализ полученных результатов осуществлялся с опорой на следующую шкалу: 3 балла – правильное самостоятельное выполнение задания, 2 балла – правильное выполнение задания только с помощью взрослого, 1 балл – выполнение задания с ошибками, помощь не эффективна, 0 баллов – отказ от выполнения задания.

При изучении мелкой моторики обращалось внимание на понимание инструкции, объем выполнения задания, темп и координацию движений, длительность удержания позы и переключение от одного движения к другому. При наблюдении у детей учитывались умение оценить правильность выполнения задания и заинтересованность в конечном результате. При исследовании подготовленности руки к письму, обращалось внимание на правильность держания и силу нажима на карандаш, ровность, параллельность и выход за границу линий, отрыв карандаша от бумаги, прерывистость линий, многократность проведения карандашом по одному месту. Общее максимальное количество баллов за выполнение всех заданий составило 15.

На основе анализа выполнения всех методик был определен уровень сформированности мелкой моторики:

- низкий уровень – общий результат выполнения всех заданий составляет от 0 до 5 баллов;
- средний уровень – общий результат выполнения всех заданий составляет от 6 до 11 баллов;
- высокий уровень – общий результат выполнения всех заданий составляет от 12 до 15 баллов.

Для проведения исследования нами были сформированы две группы. В состав экспериментальной группы вошли 10 детей в возрасте 5–6 лет с логопедическим заключением «дизартрия». В состав контрольной группы вошли 10 детей 5–6 лет с нормальным речевым развитием.

В процессе проведенного исследования по выявлению особенностей развития мелкой моторики рук у детей с дизартрией старшего дошкольного возраста отмечались трудности при выполнении заданий по словесной инструкции и в некоторых случаях трудности по подражанию. Также дети сразу включались в игровую деятельность, проявляли интерес, большую часть группы были заинтересованы в конечном результате, смотрели внимательно и пытались повторить предложенную пробу.

Анализ результатов выполнения **пробы на перебор пальцев** позволил получить следующие результаты. При выполнении задания детям была дана словесная инструкция и

продемонстрирован образец. Во время исследования у некоторых детей с дизартрией были отмечены затруднения при выполнении задания: замедленный темп движений, трудности в последовательном и точном переборе пальцев, нескоординированные движения пальцев рук, отмечалась двигательная неловкость.

Дети с нормальным речевым развитием с заданием справились самостоятельно в полном объеме, смогли верно повторить заданную последовательность движений. При выполнении задания движения были скоординированы, темп не нарушался.

При выполнении **пробы пальцевого гнозиса и праксиса** детям была дана словесная инструкция и продемонстрирован образец, в некоторых случаях по подражанию. Во время исследования у детей с дизартрией были отмечены затруднения при выполнении задания: темп замедленный, движения нескоординированные, трудности в переключаемости поз, нарушение очередности поз, отмечалось застревание на одной позе, имеется двигательная неловкость.

Дети с нормальным речевым развитием с данной пробой справились самостоятельно, и смогли верно повторить правильную последовательность движений. Но некоторым детям был еще раз продемонстрирован образец, так как у них были затруднения при выполнении задания по переключению с одной позы на другую, и дети делали незначительные ошибки. После повтора дети справились и самостоятельно выполнили задание в полном объеме без ошибок.

При выполнении **пробы «Кулак – ребро – ладонь»** детям была дана словесная инструкция, образец для выполнения пробы. Дети с дизартрией допускали ошибки в последовательности движений, путали их чередования. При выполнении движений были отмечены замедленность темпа и плавного ритма. При этом чем медленнее было движение у детей с дизартрией, тем точнее воспроизводились движения, а именно, переключения с одной позы на другую.

Дети с нормальным речевым развитием с заданием справились самостоятельно. Была предоставлена словесная инструкция, продемонстрирован образец. С помощью инструкции и образца, дети не допускали значительных ошибок, точно и плавно переключали одну позу на другую, темп движений не нарушался.

Затем были предложены методики, которые позволяют определить уровень развития точности движений на листе бумаги и степень подготовленности руки к овладению письму, силу нажима, правильность удержания карандаша.

При выполнении **методики «Дорожки»** детям была дана словесная инструкция со стимульным материалом. Дети выполняли задание самостоятельно без помощи взрослого. Во время исследования у детей с дизартрией отмечались: неправильное удержание карандаша и неправильный нажим. У одних детей наблюдалось напряженное состояние мышц пальцев, у других – слабость мышц пальцев. Выявлено было наличие следующих проявлений: частый отрыв карандаша от бумаги, прерывистость линии, единичные случаи многократного проведения карандашом по одному месту. Частыми ошибками были выход линии за дорожку.

Дети с нормальным речевым развитием с заданием справились самостоятельно, не было затруднений при выполнении задания. У большинства детей отсутствовал выход линии за пределы дорожки, правильное удержание и нажим карандаша. Отмечалось соблюдение правильного выполнения словесной инструкции

При выполнении **методики «Штриховка»** детям была дана словесная инструкция со стимульным материалом и образец выполнения задания. Дети с дизартрией выполняли задание самостоятельно без помощи взрослого. Во время исследования у некоторых из них были отмечены неправильное удержание карандаша и неправильный нажим; многочисленные выходы за пределы

фигуры, штрихи неровные, волнистые; линии то соприкасались, то сильно расширялись. Некоторые дети старались рисовать штрихи ровные и параллельные.

Дети с нормальным речевым развитием с заданием справились самостоятельно. Во время исследования у некоторых детей были незначительные выступы за пределы контура, штриховки были ровные и точные. При выполнении задания отмечено правильное удержание и нажим карандаша, соблюдались словесные инструкции.

На основе анализа результатов выполнения всех заданий контрольная группа показала преимущественно высокий уровень сформированности мелкий моторики пальцев рук. В экспериментальной группе анализ результатов выполнения всех заданий показал наличие среднего и низкого уровней сформированности мелкой моторики пальцев рук, что отражено на рисунке.

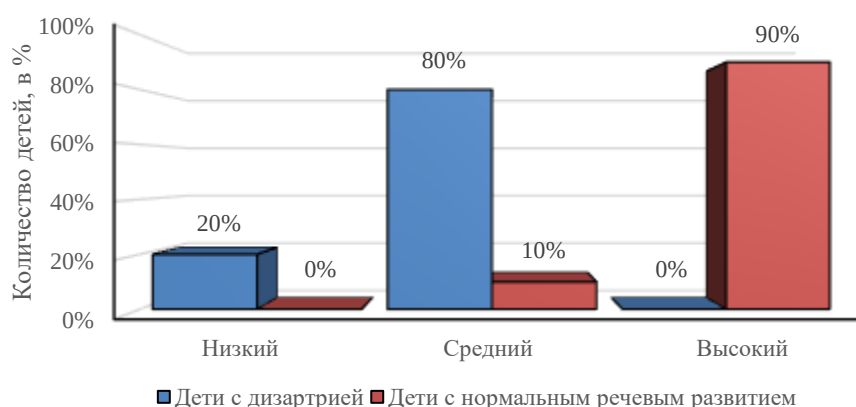


Рисунок – Уровень сформированности мелкой моторики у детей с дизартрией и нормальным речевым развитием

Высокий уровень предполагал, что задания выполнялись правильно и самостоятельно, без помощи взрослого. Точное и одновременное воспроизведения проб обеих рук, статические и динамические движения осуществлялись в полном объеме, чередование и переключения поз осуществлялись последовательно и правильно. Координация движений пальцев рук не нарушена, не наблюдалось напряжения и скованность пальцев рук. Правильное соблюдение словесной инструкции, заинтересованность в конечном результате. Высокий уровень сформированности мелкой моторики показали 90% детей в контрольной группе. В экспериментальной группе высокий уровень не выявлен.

Средний уровень характеризовался тем, что задания выполнялись с незначительными ошибками, темп движений был замедлен, статические и динамические движения осуществлялись не в полном объеме, наблюдалась некоторая неточность из-за легкой напряженности и скованности движений. Для чередования и переключения с одного движения на другое требовалась минимальная помощь взрослого, имелись легкие нескоординированные движения пальцев рук. Отмечено правильное следование словесной инструкции, проявление интереса к результату. Средний уровень сформированности мелкой моторики показали 10 % детей в контрольной группе и 80 % – в экспериментальной.

Низкий уровень определялся тем, что задания выполнялись с грубыми ошибками, проявляющимися в нарушении объема, точности движений. В затруднении удержания заданного положения позы, рассогласованность чередования пальцев, невозможность правильного переключения с одного движения на другое, даже с помощью взрослого. Наличие сильной

напряженности и скованности движений, имеется сильная истощаемость пальцев рук. Выполнение действия по нескольким инструкциям как в словесной форме, так и по подражанию, безразличное отношение к конечному результату. Низкий уровень сформированности мелкой моторики показали 20 % детей в экспериментальной группе. В контрольной группе низкий уровень не выявлен.

Таким образом, можно сделать вывод, что для детей старшего дошкольного возраста с дизартрией важно своевременно проводить коррекционно-педагогическую работу по развитию мелкой моторики по следующим направлениям: формирование умений кинестетических движений пальцев рук; формирование умений кинетических движений, поиска при их смене; развитие статической и динамической координации движений; развитие умения удерживать статическую позу кистей и пальцев; развитие зрительно-моторной координации движений.

Использование данных направлений в коррекционно-педагогической работы с детьми с дизартрией в дошкольном возрасте позволит устранить или уменьшить проявления несформированности мелкой моторики и подготовить тем самым их к дальнейшему обучению в школе.

Abstract. This article presents methods for detecting the level of fine motor skills in children with dysarthria of older preschool age. Described is result of analysis of level of fine motor skills formation in children with dysarthria in comparison with results of children with normal speech development in older preschool age.

Список литературы

1. Безруких, М. М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет : руководство по тестированию и обработке результатов / М. М. Безруких, Л. Морозова. – М. : Новая школа, 1996. – 48 с.
2. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер. – М. : Речь, 2008. – 126 с.
3. Гуревич, М. О. Психомоторика : в 2 ч. / М. О. Гуревич, Н. И. Озерецкий. – М. ; Госмедиздат, 1930. – Ч. 2 : Методика исследования моторики / Н. И. Озерецкий. – 172 с.
4. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с.
5. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : Кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 192 с.
6. Сиротюк, А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников : Практическое пособие / А. Л. Сиротюк. – М. : АРКТИ, 2008. – 60 с.

Молодая А.И.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ «РАЗВИВАЕМ ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ИГРАЯ»

Аннотация. В данной статье дается характеристика понятия «фонематическое восприятие», описываются этапы работы по развитию фонематического восприятия. Выделены направления работы по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, представленные в рабочей тетради «Развиваем фонематическое восприятие играя».

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (далее – ФФНР) – нарушение процессов формирования произносительной системы языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [1]. Проблема формирования фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи является одной из актуальных в логопедии, что обусловлено возрастающим количеством детей, имеющих нарушение фонематического восприятия и поиском новых путей преодоления стоящих перед ними трудностей [3].

Звукопроизношение у детей с ФФНР указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия, что проявляется в трудностях восприятия, анализа, синтеза звуков, именно это является лидирующим нарушением. Под фонематическим восприятием понимаем способность различать и воспринимать звуки речи. Оно играет ключевую роль в формировании правильного звукопроизношения, а в дальнейшем и при формировании навыков чтения и письма, обучении детей и их коммуникации.

Развитие фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическим нарушением речи является важным аспектом их речевого и когнитивного развития, поскольку:

1. Фонематическое восприятие – это ключевой навык для успешного обучения чтению и письму.
2. Развитие фонематического восприятия помогает детям лучше осознавать звуковую структуру языка, что улучшает произношение и снижает уровень речевых нарушений.
3. Развитое фонематическое восприятие способствует улучшению навыков общения, так как дети становятся более внимательными к звукам, что помогает им лучше понимать собеседника и выражать свои мысли.
4. Работая над фонематическим восприятием, дети развивают высшие психические функции (внимание, память, мышление и др.), что положительно сказывается на общем уровне их развития и способности к обучению.

Становление фонематического восприятия проходит по следующим этапам:

I этап – узнавание неречевых звуков. На этом этапе дети учатся распознавать и различать звуки окружающего мира. Это могут быть звуки природы (шум дождя, ветра), звуки техники (гул машины, пылесоса) и другие неречевые звуки. Именно способность идентифицировать и запоминать неречевые звуки является основой для дальнейшего развития фонематического восприятия.

II этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз. На данном этапе акцент делается на различении голосовых характеристик. Дети учатся различать высокие и низкие звуки, громкие и тихие, а также разные тембры одного и того же звука. Это может включать упражнения с одинаковыми звуками, но с изменением высоты или громкости. Например, можно использовать одну и ту же фразу, произнося ее разными голосами.

III этап – различение слов, близких по звуковому составу. На этом этапе дети начинают различать слова, которые звучат похоже, но имеют разные значения. Например, «шапка», «лапка», «жабка», «папка». Упражнения могут включать игры на слуховое восприятие, где детям предлагается выбрать то слово, картинку которого демонстрирует взрослый, из нескольких вариантов на слух.

IV этап – дифференциация слогов. Здесь внимание уделяется распознаванию и различению слогов. Например, ребенку дается задание: из ряда слогов выполнять определенное действие (хлопать, топать, прыгать, выкладывать камушек и др.) только на заданный слог. В качестве усложнения можно предлагать действия на 2 и более слога (Когда слышишь па – хлопаешь, когда слышишь ку – топаешь). Такие задания не только развивают фонематическое восприятие, но и направлены на развитие внимания, увеличение объема слухоречевой памяти.

V этап – дифференциация фонем. Этот этап включает в себя работу с отдельными звуками. Дети учатся дифференцировать отдельные звуки в речевом потоке. Содержание работы схоже с упражнениями на IV этапе работы по развитию фонематического восприятия, только в качестве материала используются звуки.

VI этап – развитие навыков элементарного звукового и слогового анализа и синтеза. На последнем этапе дети учатся анализировать слова на составные части (звуки и слоги) и синтезировать их обратно в слово. Это включает в себя упражнения на составление слов из отдельных фонем и слогов, а также игры на создание новых слов путем комбинирования звуков. На этом же этапе проводятся упражнения, направленные на определение наличия или места звука в слове, порядке звуков в словах (первоначально используются слова, отражающие фонематический принцип русского письма). Данный этап является ключевым для подготовки к чтению и письму [4].

Таким образом, работа по обозначенным этапам направлена на последовательное усложнение материала, формирование фонематического восприятия как системы умений.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, проведенного в 2023–2024 году на базе ГУО «Детский сад № 104 г. Гродно», у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР были обнаружены следующие трудности:

- нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи;
- неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- затруднения при анализе звукового состава речи;
- трудности при определении места звука в слове [2].

Исходя из данных, полученных при проведении констатирующего эксперимента, а также учитывая роль фонематического восприятия в произносительной стороне речи и при обучении грамоте, была разработана рабочая тетрадь «Развиваем фонематическое восприятие играя», содержание которой направлено на развитие навыков элементарного звукового и слогового анализа и синтеза (VI этап работы по развитию фонематического восприятия). Представленные в рабочей тетради задания способствуют развитию фонематического восприятия у детей старшего

дошкольного возраста с ФФНР на коррекционных занятиях на основе восприятия и наблюдения натуральных и изображенных объектов и работы с речевым и наглядным материалом.

Основная цель рабочей тетради – развивать у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи навыки элементарного звукового и слогового анализа и синтеза.

Задания в рабочей тетради подобраны по следующим направлениям:

1. Развитие умения определять наличие звука в слове. Работу с данным направлением стоит начинать с простых слов, состоящих из одного или двух слогов. Можно попросить детей произнести слово и определить, слышат ли они звук (например, звук «с» в слове «сосна»). Также можно использовать игры, где педагог произносит звук (слог), а дети должны определить, есть ли он в слове.

2. Развитие умения выделять первый, последний звук в слове. При работе над вторым направлением можно предложить ребенку следующие задания: ребенок называет предмет, изображенный на картинке и называет первый (последний) звук в слове (например, «крот» – «к» и «т»); игры, где детям произносят несколько слов и просят их найти слова с одинаковыми первыми или последними звуками. В упражнениях по второму направлению важно подбирать речевой материал таким образом, чтобы в начале и в конце слова стояли и гласные, и согласные (твердые и мягкие) звуки. К примеру, выделение в конце слова гласного звука является более сложной задачей для ребенка, но именно тренировка этого умения посредством использования рабочей тетради будет способствовать развитию фонематического восприятия.

3. Развитие умения выделять ударный звук в слове. Для начала работы в данном направлении необходимо объяснить детям, что ударный звук – это тот, который звучит «громче». При работе над данным этапом можно использовать ритмические упражнения, где дети должны хлопать в ладоши под ударные звуки слов; также можно попросить детей слушать слова и повторять их, акцентируя внимание на ударном звуке.

4. Укрепление связи между звуком и буквой. Для начала работы над данным направлением ребенку необходимо объяснить понятия «буква» и «звук», в чем их отличие. Во время работы можно создавать визуальные материалы, где буквы сопровождаются изображениями предметов, начинающихся на эти буквы; можно использовать игру «Найди букву», детям необходимо находить буквы на карточках или в книгах, которые соответствуют звукам, которые они слышат.

5. Формирование навыков звукового и слогового анализа и синтеза. Это направление является заключающим. Прежде чем начинать работу по данному направлению, необходимо, чтобы ребенок в полной мере освоил ранее перечисленные направления. Работу можно проводить с помощью игр, где педагог произносит слог и спрашивает, какие звуки он содержит; игр, в которых дети должны делить слова на отдельные звуки (слово «кот» можно разделить на «к», «о», «т»); соединения детьми отдельных звуков в слова (из звуков «м», «а», «л» дети составляют слово «мал»); игры на составление слов (с использованием кубиков или карточек с символами звуков или буквами для создания различных слогов, слов).

При разработке тетради учитывались следующие принципы работы:

1. Принцип опоры на зону ближайшего и актуального развития ребенка. Этот принцип предполагает, что задания и упражнения в тетради подобраны не только для текущего уровня развития ребенка, но и немного сложнее, для выполнения совместно со взрослым, а в дальнейшем и самостоятельно. Это помогает создать условия для успешного овладения новыми навыками.

2. Принцип опоры на ведущий вид деятельности. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. Рабочая тетрадь включает игры и упражнения, которые делают

процесс обучения увлекательным. Также в тетради присутствуют игровые персонажи, которым необходима помощь ребенка при выполнении заданий и упражнений.

3. Принцип деятельностного подхода. Задания в тетради построены так, чтобы ребенок не просто выполнял их механически, а осмысленно взаимодействовал с материалом.

4. Принцип наглядности. Для детей с ФФНР важна наглядность материалов. Рабочая тетрадь содержит яркие иллюстрации, схемы и другие визуальные элементы, которые помогают ребенку лучше воспринимать информацию. Наглядные материалы способствуют более глубокому пониманию звуковой структуры языка и помогают детям легче запоминать задания.

5. Принцип комплексности. Рабочая тетрадь охватывает различные аспекты фонематического восприятия: различение звуков, их анализ и синтез, работу с рифмами и слогами. Комплексный подход, используемый при создании тетради, позволяет развивать фонематическое восприятие в разных направлениях и способствует более полному овладению речевыми навыками.

6. Принцип поэтапности. Задания в тетради структурированы, распределены поэтапно, начиная с простых упражнений и постепенно переходя к более сложным. Это позволяет ребенку осваивать материал последовательно, не испытывая перегрузки. Каждый этап должен логически вытекать из предыдущего, что способствует лучшему усвоению знаний и навыков. Это создает четкую систему работы, которая облегчает процесс обучения как для детей, так и для педагогов.

Тетрадь адресована для использования учителями-дефектологами, родителями, другими педагогами для улучшения фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР.

В начале тетради представлено описание содержания работы, цель, направления, а также методические рекомендации к использованию пособия. Работа в тетради разбита на 5 частей, каждая из которых содержит не только речевой, но и наглядный материалы, которые помогут выполнять задания и делают их интересными и неустойчивыми. После выполнения всех заданий в конце тетради ребенку вручается грамота за успешное освоение материала.

Таким образом, рабочая тетрадь «Развиваем фонематическое восприятие играя» по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи построена с учетом ведущих дидактических принципов, учитывает данные констатирующего эксперимента, необходимость проведения работы в обозначенном направлении. Она способствует не только развитию речевых навыков, но и общему развитию ребенка, укрепляя его уверенность в своих силах и желание заниматься. Правильное использование тетради в сочетании с методами активного обучения поможет детям преодолеть трудности в речевом развитии и подготовит их к успешному обучению в школе.

Abstract. This article characterizes the concept of «phonemic perception», describes the stages of work on the development of phonemic perception. The directions of work on the development of phonemic perception in older preschool children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech presented in the workbook «Developing phonemic perception by playing» are highlighted.

Список литературы

1. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак.пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

2. Молодая, А. И. Особенности фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / А. И. Молодая // Эврика-2024 : сб. науч. ст. XXI Междунар. науч. конф. студ., магистрантов, аспирантов / Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» ; редкол.: Ю. Ю. Гнездовский (отв. ред) [и др.]. – Гродно, 2024. – С. 228–231.

3. Морозова, К. С. Коррекция звукопроизношения и фонематического слуха у дошкольников с ОНР / К. С. Морозова. – URL: <https://elibrary.pnzgu.ru/files/eb/doc/ehPlXbRzq92g.pdf> (дата обращения: 23.12.2024).

4. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : ГНОМ и Д, 2010. – 85 с.

УДК 376.37

Нагорная В.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урусова О.И.

СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье изложено состояние сформированности навыков описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Представлен анализ результатов исследования навыков описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией на основе констатирующего эксперимента.

Развивать навыки составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией требует наличия обширного словарного запаса родного языка, понимания языковых норм и правил, а также освоения грамматической структуры. Однако не у всех детей это происходит успешно. Исходя из сказанного выше, можно утверждать, что у детей дошкольного возраста с дизартрией имеются специфические черты в формировании способности создавать описательные рассказы [2].

Для оценки уровня сформированности навыков составления описательного рассказа у старших дошкольников с дизартрией был проведен констатирующий эксперимент в ГУО «Детский сад № 104 г. Гродно». В исследовании участвовали 20 детей старшего дошкольного возраста. В экспериментальную группу вошли 10 воспитанников со стертой дизартрией, находящихся в пункте коррекционно-педагогической помощи. Контрольную группу составили 10 детей с нормальным речевым развитием, не имеющих речевых нарушений.

Цель экспериментального исследования – изучение сформированности навыка составления описательного рассказа старшими дошкольниками с дизартрией.

Задачи экспериментального исследования:

1. Выбрать диагностический инструментарий для оценки уровня развития навыков составления описательного рассказа у старших дошкольников с дизартрией и у их сверстников с нормальным речевым развитием.

2. Выявить уровень сформированности навыков составления описательного рассказа у старших дошкольников с дизартрией по сравнению с их нормально развивающимися ровесниками.

3. Исследовать способности старших дошкольников с дизартрией в выражении своих мыслей о содержании и характеристиках объектов, а также в создании рассказов описательного характера.

Для создания диагностических методик были использованы элементы методик исследования связной речи, разработанных В.П. Глуховым [1], Е.М. Струниной и О.С. Ушаковой [3].

В целях комплексного анализа описательной речи использовались следующие методики:

1. Методика «Составление рассказа по фрагментам» В.П. Глухова [1, с. 19].

2. Методика «Опиши своего друга» В.П. Глухова [1, с. 20].

3. Методика «Составление описательного рассказа об игрушке» Е.М. Струниной, О.С. Ушаковой [3, с. 128].

4. Методика «Составление описательного рассказа по сюжетной картине «Зима»» Е.М. Струниной, О.С. Ушаковой [3, с. 128].

Для анализа навыков составления рассказа-описания у старших дошкольников с дизартрией использовались как количественные, так и качественные методы оценки результатов по каждой из методик. Оценка проводилась по единой системе, где максимальное количество баллов за все методики составляет 12. Система оценивания важна для определения степени освоения навыков составления описательных рассказов детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией.

На основании оценки ответов можно определить уровень развития навыков детей составлять рассказ по каждой методике:

0 баллов, 1 балл – низкий уровень.

2 балла – средний уровень.

3 балла – высокий уровень.

При применении методики «Составление рассказа по фрагментам» В.П. Глухова были проведены количественный и качественный анализ, а также собраны рассказы детей.

В ходе обследования старших дошкольников с использованием данной методики было установлено, что 1 ребенок из 10 (10 %) демонстрирует высокий уровень сформированности навыков составления связного сюжетного рассказа на основе визуальных последовательных фрагментов-эпизодов. Исследование показало, что ребенок смог создать сюжетный рассказ без дополнительной помощи в виде наводящих вопросов. Рассказ соответствовал смыслу. Акцент делался на содержание каждой картинки, при этом предложения были грамматически верными.

Анализ также показал, что 7 из 10 детей (70 %) имеют средний уровень сформированности навыков составления связного рассказа на основе наглядных последовательных фрагментов-эпизодов. Рассказы детей соответствовали теме, были адекватны по смыслу, однако были недостаточно информативны. У некоторых наблюдались ошибки в порядке слов и длительные паузы при нахождении нужных выражений.

Дети (2 из 10; 20 %), с низким уровнем сформированности навыков составления связного сюжетного рассказа на основе визуальных последовательных фрагментов-эпизодов, составляли рассказ только с помощью подсказок и наводящих вопросов. Их рассказы напоминали перечень событий без глубокого содержания высказывания.

По методике В.П. Глухова «Опиши своего друга» были получены результаты в виде количественного и качественного анализа, а также рассказов детей.

Результаты обследования старших дошкольников, проведенного по методике «Опиши своего друга» В.П. Глухова, показали, что 20 % детей (2 из 10) обладают высоким уровнем сформированности навыков овладения связной фразовой и монологической речью при описании характеристик об объекте. Их рассказы отличаются последовательностью и логичностью, а также содержат адекватный смысл и достаточную информативность.

У 40 % детей (4 ребенка) был выявлен средний уровень сформированности навыков овладения связной фразовой и монологической речью при передаче характеристик объекта. Все вопросы задания отражены, однако информативность их рассказов недостаточная, с заметными повторами признаков.

Низкий уровень сформированности навыков овладения связной фразовой и монологической речью при передаче характеристик об объекте также зафиксирован у 40 % детей (4 ребенка). В их

высказываниях отсутствует полнота и информативность, наблюдается лишь перечисление признаков с бедным содержанием.

Согласно методике «Составление описательного рассказа об игрушке» Е.М. Струниной и О.С. Ушаковой, был проведен количественный и качественный анализ, а также собраны рассказы детей.

Исследование, проведенное среди старших дошкольников с использованием данной методики, показало, что у 1 ребенка из 10 (10 %) наблюдается высокий уровень сформированности навыков составления описательного рассказа об игрушке. Этот рассказ демонстрирует логичность и последовательность. Лексико-грамматические средства соответствуют возрасту, а содержание является адекватным и информативным.

Средний уровень сформированности навыков составления описательного рассказа об игрушке старшими дошкольниками с дизартрией был установлен у 2 детей (20 %). Все аспекты задания были затронуты, однако информативность рассказов недостаточная.

Низкий уровень сформированности навыков составления описательного рассказа об игрушке выявлен у 7 детей (70 %). Их высказывания характеризуются недостаточной полнотой и информативностью, а также скудным использованием слов-признаков и бедностью содержания.

Согласно методике «Составление описательного рассказа по сюжетной картине «Зима»» Е.М. Струниной и О.С. Ушаковой, были проведены количественный и качественный анализы, а также собраны рассказы детей.

Результаты обследования старших дошкольников по методике «Составление описательного рассказа по сюжетной картине «Зима»» Е.М. Струниной, О.С. Ушаковой показали, что 1 ребенок из 10 (10 %) демонстрирует высокий уровень сформированности навыков составления описательного рассказа. Рассказ ребенка с высоким уровнем овладения данными навыками является информативным и составленным самостоятельно. Он отличается последовательностью и логичностью.

У 70 % детей (7 человек) был зафиксирован средний уровень сформированности навыков составления описательного рассказа по сюжетной картине. Их рассказы недостаточно информативны и созданы с помощью наводящих вопросов, зачастую сопровождаясь простым перечислением объектов.

Низкий уровень сформированности навыков составления описательного рассказа по сюжетной картине наблюдался у 20 % детей (2 человека). Рассказы детей также основывались на наводящих вопросах. Была нарушена последовательность и отсутствовала полнота высказываний, а также отмечался бедный словарный запас.

Таким образом, исследование навыков составления описательных рассказов у старших дошкольников с дизартрией показало, что у большинства детей данные навыки сформированы на среднем уровне. В рассказах детей, входящих в экспериментальную группу, отмечались следующие проблемы: незавершенные повествования, нарушение последовательности и полноты изложения, пропуски ключевых сюжетных моментов, некорректный порядок слов и предложений, грамматические ошибки. Предложения были простыми, односложными и распространенными. Дошкольники часто отвлекались. Эти результаты подчеркивают необходимость принципа поэтапности в обучении, а также применения наглядных опор для составления рассказа-описания. На основе проведенного исследования нам удалось разработать направления, методы и приемы работы для составления описательных рассказов старшими дошкольниками с дизартрией.

Abstract. This article describes the state of formation of descriptive storytelling skills in older preschool children with dysarthria. An analysis of the results of a study of descriptive storytelling skills in older preschool children with dysarthria based on a stating experiment is presented.

Список литературы

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144 с.
2. Грабаровская, Л. В. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и дизартрией : монография / Л. В. Грабаровская. – Ростов-н/Д : Издательство Южного федерального университета, 2021. – 99 с.
3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Владос, 2008. – 288 с.

УДК 376.37

Наривончик П.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития речевой моторики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и виды нарушений речевой моторики. Автор приводит примеры причин, приводящих к нарушениям речевой моторики детей дошкольного возраста с дизартрией.

В современной отечественной педагогике и возрастной психологии процесс раннего развития от 0 до 3 лет принято разделять на два основных периода, связанных соответственно с младенчеством (от 0 до 12 месяцев) и преддошкольным детством (от 12 до 36 месяцев). Их принято соотносить с доречевой стадией развития ребенка и начальными этапами речевой стадии развития коммуникации, хотя многие исследователи выделяют большее количество этапов для наиболее точного и глубокого описания такого сложного процесса, как развитие и становление речевой функции в онтогенезе. Усвоение ребенком родного языка происходит в определенной последовательности по мере созревания нервно-мышечного аппарата. В первые месяцы после рождения у ребенка интенсивно развиваются слуховой, зрительный, двигательно-кинестетический анализаторы.

Большинство исследователей считают, что речедвигательный анализатор начинает активно функционировать примерно к 1 году [3]. Деятельность речевых органов, связанных с произнесением звуков речи и различных их компонентов, составляющих слоги, слова называется артикуляцией. Положение, которое принимают органы артикуляции при произнесении того или иного звука, называют артикуляционным укладом. Каждый отдельный звук характеризуется только ему присущей комбинацией различных артикуляционных и акустических признаков. Для правильного произнесения звука ребенку требуется воспроизвести артикуляторный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, фонация и дыхание должны быть достаточно

Речь является одним из наиболее значительных факторов и средств развития ребенка. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее

общение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Правильная речь является одной из важных предпосылок полноценного развития личности. В настоящее время наблюдается постоянный рост числа детей, имеющих речевые нарушения.

Одним из распространенных речевых нарушений среди детей дошкольного возраста является дизартрия. Дизартрия – тяжелое и сложное нарушение звуковой стороны речи. Дизартрии возникают в результате поражения нервного исполнительного аппарата речи с той или иной локализацией поражения в центральной нервной системе. В настоящее время данная речевая патология рассматривается как сложный синдром центрально-органического генеза, проявляющийся в неврологических, психологических и речевых симптомах и представляет собой сложное речевое расстройство, характеризующееся комбинаторностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности [8].

Развитие моторики ребенка представляет собой сложный диалектический процесс, при котором интенсивное созревание моторных зон коры определяет развитие психики ребенка в целом. Дизартрия является следствием органического поражения ЦНС, симптомы которой проявляются в виде расстройства двигательной сферы и отражаются на состоянии общей, мелкой и артикуляционной моторики, а также мимической мускулатуры. Двигательная недостаточность выражается у дизартриков в виде плохой координации сложных движений, скорости и ловкости их выполнения. Чем сложнее движение, тем заметнее моторная недостаточность. В зависимости от того, какие отделы головного мозга поражены речевые и моторные нарушения могут проявляться как в слабо, так и в сильно выраженной форме. У детей с дизартрией отмечаются особенности моторных функций, выраженные в разной степени. Характерны следующие патологические особенности двигательной сферы: синкинезии, гиперкинезы, дискоординация движений, тремор, наличие нередуцированных рефлексов. Дефекты речевой моторики у детей выражаются по-разному: в нарушении переключения с одного артикуляционного уклада на другой, в ограничении подвижности языка, губ, челюсти, в нарушении тонуса мышц, ощущения от движения органов артикуляции, в наличии синкинезий, гиперкинезов и различного рода апраксических явлений. Основная роль в произнесении речевых звуков отводится мышцам языка, также в данном процессе принимают участие мышцы губ и щек, мышцы, которые поднимают нижнюю челюсть, мышцы шеи [2].

По мнению Р.И. Лалаевой «нарушение функций, которые связаны с органами речевого аппарата (глотание, сосание, жевание) очень часто проявляются в раннем возрасте и могут быть первопричиной речевых расстройств. Наличие данных признаков свидетельствует о патологии сенсомоторной системы, которая способствует развитию нежелательных явлений в речи. Как было указано выше, артикуляция представляет собой работу периферических органов речи, иными словами, их моторную деятельность, результатом артикуляции выступает речевой акт, таким образом, понятия «речевая моторика», «артикуляционная моторика» и «речевая артикуляция» являются тождественными» [5]. Речь не является врожденной способностью, она формируется постепенно, и ее развитие зависит от многих причин. Одним из условий нормального становления звукопроизношения является полноценная работа артикуляционного аппарата. Бытующее мнение о том, что звукопроизносительная сторона речи ребенка развивается самостоятельно, без специального воздействия и помощи взрослых – будто бы ребенок сам постепенно овладевает правильным произношением, – глубоко ошибочно. Но именно оно часто является причиной того, что развитие звуковой стороны речи, особенно в раннем возрасте, происходит самотеком, без должного внимания со стороны родителей и воспитателей, и поэтому значительное число детей дошкольного возраста имеет те или другие недочеты произношения. А

поскольку сами собой эти недостатки не исправляются, ежечасно мы слышим в той или иной мере дефектную речь как детей, так и взрослых [6].

Речь – это деятельность, которая осуществляется при согласованном функционировании головного мозга и других отделов нервной системы. В осуществлении речевой функции принимают участие слуховой, зрительный, двигательный и кинестетический анализаторы. Для правильного произнесения звука ребенку требуется воспроизвести артикуляционный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, фонация и дыхание должны быть достаточно скоординированы в своей работе, а речедвижения соотнесены с соответствующими слуховыми ощущениями.

В настоящее время определены этапы выполнения произвольного движения, которые необходимо учитывать при коррекционной работе с различными формами речевой патологии, характеризующейся нарушением произвольных моторных актов. На начальном этапе осуществляется восприятие и оценка ситуации самим индивидом, включенным в данную ситуацию. На втором этапе намечается двигательная задача и образ того, что должно быть. Двигательная задача постепенно усложняется. По ходу выполнения движения ЦНС осуществляет коррекцию с тем, чтобы поставленная двигательная задача и модель (эталон) будущего движения совпали. На третьем этапе происходит программирование решения определившейся задачи, т.е. индивид сам намечает цель и содержание, и адекватные средства, с помощью которых он может решить двигательную задачу. На четвертом этапе осуществляется фактическое выполнение движений: человек преодолевает все избыточные степени движения, превращает его управляемую систему и выполняет нужное целенаправленное движение. Это возможно в том случае, если индивид овладел координацией движений. Нарушение одного из компонентов координации (точность, соразмерность, плавность) ведет к нарушению движения в периферическом отделе речевого аппарата [1]. Ребенок усваивает речь в определенной последовательности по мере созревания нервно-мышечного аппарата. Он рождается с готовыми к функционированию органами артикуляции, но проходит достаточно длительный период, прежде чем он сможет освоить фонетику родного языка.

Для развития звуковой стороны речи имеет огромное значение развитие подвижных мышц артикуляционной моторики: губ, языка, нижней челюсти, мягкого неба. Артикуляция – деятельность органов речи (губ, языка, мягкого неба, голосовых складок), необходимая для произнесения отдельных звуков речи и их комплексов [7]. Артикуляционный комплекс – совокупность речедвижений, необходимых для данного звука или данной сложной единицы выражения. Артикуляционный отдел состоит из языка, губ, нижней челюсти, мягкого неба, увули, зубов, альвеол и твердого неба. Наиболее подвижным речевым органом является язык. Он состоит из корня языка и спинки, в которой различают заднюю, среднюю и переднюю части. Нижняя челюсть может опускаться и подниматься, изменяя раствор рта, что особенно важно при образовании гласных звуков. Когда мягкое небо опущено, то вдыхаемая струя воздуха проходит через нос; так образуются носовые звуки. Если мягкое небо поднять, то оно прижимается к задней стенке глотки и образует качественный небноглоточный затвор, то есть закрывает проход в нос; тогда вдыхаемая струя воздуха идет только через рот, и образует ротовые звуки. Развитие артикуляционной моторики у дошкольников – это сложный педагогический процесс, так как он осуществляется за счет специальных многократно повторяемых упражнений. Для точного восприятия, понимания и усвоения каждого упражнения необходима достаточность, сформированность зрительного и слухового восприятия, внимание, память, способность концентрации воли, усидчивость, хорошо развитая работоспособность. Таким образом, развитие

речевой моторики у дошкольников – это процесс, направленный на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированности движений органов, участвующих в речевом процессе [4].

Abstract. Thus, dysarthria is a severe and complex disorder of the sound side of speech. Dysarthria occurs as a result of damage to the nervous executive apparatus of speech with one or another localization of the lesion in the central nervous system. The development of speech motor skills in preschoolers is a process aimed at strengthening the muscles of the articulatory apparatus, developing strength, mobility and differentiation of movements of the organs involved in the speech process.

Список литературы

1. Беккер, К. П. Логопедия : учеб. пособие для студ. / К. П. Беккер, М. А. Совак. – М. : Медицина, 1981. – 288 с.
2. Буденная, Т. В. Логопедическая гимнастика : метод. пособие / Т. В. Буденная. – СПб. : Детство-пресс, 2001. – 64 с.
3. Дефектология : словарь-справочник / С. С. Степанов ; под ред. Б. П. Пузанова. – М. : ТЦ СФЕРА, 2005. – 208 с.
4. Логопедический атлас : учеб. пособие / А. И. Ахметзянова, Т. Ю. Корнийченко, Л. Н. Суздальцева. – Казань : Издво Казан. ун-та, 2016. – 52 с.
5. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : книга для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 170 с.
6. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция : учеб.-метод. пособие / И. С. Зайцев, Л. А. Зайцева, С. Ф. Леваш [и др.]. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2001. – 74 с.
7. Смирнова, Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6–7 лет с общим недоразвитием речи : пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 96 с.
8. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. – М. : Эксмо, 2015. – 320 с.

УДК 376.37

Никитенко В. П.

РГПУ им. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Научный руководитель: Ковалева М.В., канд. пед. наук, доцент

НАРУШЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена изучению нарушений диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены результаты исследования, в котором сравниваются показатели 2 групп детей дошкольного возраста: дети с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием.

Речь появляется и развивается в процессе общения, является средством общения и орудием мышления. В дошкольном возрасте ребенок овладевает диалогической речью, характеризующейся рядом особенностей. Диалогическая речь выступает как основная форма речевого общения, на основе которой формируется впоследствии связная монологическая речь [5].

Представители лингвистического подхода дают различные определения диалогической речи. В работах Г.М. Кучинского, В.П. Глухова, Н.Ю. Шведовой диалог трактуется как акт социально-речевого взаимодействия людей, реализующийся при непосредственном общении [4; 7; 9]. Г.М. Кучинский представляет диалог как: «коммуникативную деятельность людей (т.е.

общение) и результат этой деятельности» [7, с. 19]. А.Г. Арушанова в своей работе рассматривает диалог как особый тип речевой коммуникации, который предусматривает непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими людьми [1]. В исследовании О.С. Ахмановой диалогическая речь определяется как «одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора» [2, с. 127].

Таким образом, в нашем исследовании мы рассматривали диалогическую речь как речевое взаимодействие, смысл которого обмен участниками процесса общения взаимообусловленными репликами в ходе определенной коммуникативной ситуации.

Формирование диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) представляет собой сложный многоуровневый процесс, который возникает в процессе общения и коммуникативной деятельности на базе биологических и социальных предпосылок.

Для выявления особенностей диалогической речи у дошкольников с ОНР, нами было проведено экспериментальное исследование. В экспериментальную группу вошли 10 детей 6–6,5 лет с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития, стертая дизартрия», а в группу для сопоставительного анализа вошли 10 дошкольников с нормальным речевым развитием 6–6,5 лет (далее дети с НРР).

При составлении методики констатирующего эксперимента использовались приемы, описанные в работах Р.И. Лалаевой, А.В. Чулковой, О.А. Бизиковой [3; 6; 8]. Методика включала в себя 3 блока заданий.

В первом блоке были представлены задания, направленные на исследование умения отвечать на вопросы с опорой на предложенную сюжетную картинку и исследование умения задавать вопросы.

Во второй блок входили задания, направленные на оценку умения вступать во взаимодействие, умения поддерживать заданную тему беседы на протяжении определенного времени и умения использовать различные реплики-реакции.

Последний блок включал задание, направленное на исследование умения использовать формулы речевого этикета.

Анализ полученных экспериментальных данных позволил установить, что у дошкольников с ОНР отмечаются нарушения диалогической речи, которые отличаются качественным своеобразием и вариативностью проявлений. По результатам проведенного констатирующего эксперимента было выделено три группы детей, имеющих различный уровень сформированности диалогической речи (высокий, средний, низкий).

В группу детей с высоким уровнем овладения диалогической речью вошли 8 дошкольников контрольной группы и лишь 1 ребенок экспериментальной группы. Дети этой группы проявляют заинтересованность в общении, активно участвуют в диалоге, выступают инициаторами общения, способны поддерживать диалог на заданную тему. Они активно используют мимику и жесты, их речь выразительна и эмоционально окрашена. Они быстро отвечают на вопросы, их ответы соответствуют ситуации и представлены в виде словосочетаний и полных предложений.

Дошкольники способны самостоятельно расспрашивать собеседника об интересующей их информации, при этом ими используются вопросы различного характера (открытые, закрытые, альтернативные) и содержания (делового, познавательного, социально-личностного), на отличительные признаки предмета (цвет, форма, материал, назначение). Расспрос проходил в быстром темпе, дети задавали от 5 до 8 различных вопросов: 2–3 закрытых вопроса, 3–4

открытых вопроса, 2 альтернативных вопроса, 2–4 делового содержания, 3–4 познавательного содержания, 1–2 социально-личностного содержания.

Дети этой группы самостоятельно начинают общение, они, не испытывая трудностей, обращаются к собеседнику. Они способны поддерживать разговор на заданную тему на протяжении достаточно продолжительного времени. Микродиалоги этих детей включают в себя от 4 до 7 диалогических единств. Они используют различные виды реплик-стимулов (вопросы, утверждения, сообщения, уточнения, побуждения). В качестве реплик-реакций дети используют реплики-ответы, реакции на сообщения, реакции на побуждения, переспросы, дополнения. Высказывания представлены простыми распространенными и сложными предложениями.

Дети, рассматриваемой группы достаточно хорошо владеют речевым этикетом и употребляют различные формы (например, «здравствуйте», «добрый день», «пожалуйста», «до свидания», «до встречи», «хорошего дня»). При этом различные речевые штампы используются ими для обращения как к сверстникам, так и взрослым. Обращаются ко взрослым на «вы». При рассмотрении проблемных ситуаций, они предлагают договориться и мирно решить конфликтную ситуацию.

Также отмечается достаточная сформированность лексико-грамматических средств языка, дети высказываются логично и связно. Такие высокие результаты могут быть обусловлены благоприятной речевой средой и активным участием родителей в развитии диалогических умений ребенка.

Вторая группа – дети со средним уровнем овладения диалогической речью. К этой группе мы отнесли 2 дошкольников контрольной группы и 6 дошкольников экспериментальной группы. У детей отмечается сниженная коммуникативная потребность, они редко проявляют инициативу в общении, не заинтересованы в поддержании диалога. Мимику и жесты используют в ограниченном количестве, например, кивки головой в знак согласия, поднятие плечей, выражающее незнание ответа на вопрос. При ответе на вопросы высказывания детей представлены в виде словосочетания или одного слова. Дошкольникам требовалось время для обдумывания ответа на вопрос. В некоторых случаях было необходимо повторить вопрос или задать уточняющие вопросы.

Дети второй группы испытывают трудности в запрашивании информации, не могут самостоятельно вести расспрос. Вопросительные высказывания однотипные, при их построении дошкольники часто действуют по предложенному взрослым образцу либо просто воспроизводят услышанный вопрос. Дети используют в основном открытые и закрытые вопросы, делового и познавательного содержания. Среднее число вопросов, заданных детьми этой группы при выполнении соответствующего задания, – 3–4 вопроса: 2–3 закрытых вопроса, 1–2 открытых вопроса, 2–3 делового содержания, 1–2 познавательного содержания. Альтернативные вопросы и вопросы социально-личностного содержания не задавались. При запросе информации реплики детей должны быть спонтанными, однако у дошкольников возникают затруднения при программировании высказывания, объединении отдельных элементов в структурное целое и отборе языкового материала. В связи с чем дети данной группы не могут последовательно и связно излагать свои мысли, правильно и точно формулировать вопросы. Также у детей данной группы были выявлены затруднения и ошибки на этапе лексико-грамматического структурирования вопросов, что может быть обусловлено в том числе трудностями актуализации вопросительных слов и их недостаточной смысловой дифференциацией.

Дошкольники данной группы не могут продолжительное время поддерживать диалог. Их микродиалоги включают от 1 до 2 диалогических единств. При разговоре дети часто отвлекаются

и перебивают собеседника. Их речь необходимо стимулировать во время диалога. Для этого требуется повторять вопросы и предыдущие реплики, задавать наводящие вопросы. Это обусловлено тем, что у них не развито умение вступать в позицию говорящего и слушающего, дети не могут выделить главную тему диалога, поэтому часто не вслушиваются в речь собеседника и стремятся высказать свою информацию. В диалоге они пользуются ограниченными видами реплик. Большую часть занимают реплики-сообщения. Реплики-стимулы используются очень редко. Побудительные реплики отсутствуют. Высказывания детей представлены простыми предложениями, короткими фразами. Дошкольники не могут свободно выражать свои мысли при помощи правильно составленных предложений, что связано с недостаточным запасом лексико-грамматических средств устной речи. У детей отмечаются такие ошибки как лексические замены, неправильный порядок слов в предложении, пропуски слов и предлогов, нарушения согласования в роде, падеже, ошибки в употреблении предложных и беспредложных форм.

В общении дошкольники второй группы используют, как правило, лишь основные формулы речевого этикета, наиболее часто используемые в повседневной речи. (приветствие, просьба, извинение). Репертуар речевых штампов однообразен и заменить их аналогичными дети данной группы не могут. Испытывая трудности при употреблении в заданной ситуации речевого штампа, дети отвечают косвенной речью, при этом часто допускают ошибки, или решают речевую задачу, опираясь на имеющийся опыт. При решении конфликтных ситуаций не всегда могут предложить мирное решение спора.

Третья группа- дети с низким уровнем овладения диалогической речью. К этой группе мы отнесли 3 дошкольников экспериментальной группы. Дети данной группы не заинтересованы участием в диалоге, они не могут самостоятельно начать и поддержать диалог. Речь в основном представлена односложными ответами на вопросы или простыми нераспространенными предложениями. При этом отмечается несоответствие тематичности диалога, ответы детей не всегда соответствуют ситуации. Наблюдаются нарушения логической последовательности высказываний, бедность языковых средств оформления высказывания, лексико-грамматические и синтаксические недостатки. Дети не способны длительное время поддерживать разговор на одну и ту же тему. Микродиалоги включают только одно диалогическое единство. В диалоге дошкольники не используют реплики-стимулы, их реплики-реакции представлены краткими ответами на вопросы.

Вопросительные высказывания детьми этой группы почти не используются. Встречаются единичные закрытые вопросы, делового содержания. Дети испытывают трудности в понимании инструкций: «спроси, задай вопрос», что обусловлено недостаточным использованием данной формы общения, отсутствием внешних мотивов для продуцирования вопросов. У детей этой группы отмечается нарушение структурно-семантической организации высказывания, несформированность умений речевого этикета. Дети смешивают формы обращения к ребенку и взрослому. Отмечается, что при рассмотрении ситуации, когда нужно попросить помощи у взрослого, дети рассказывают, что будут делать, чтобы справиться самостоятельно, не обращаясь к чьей-либо помощи. Это может свидетельствовать о том, что они стремятся избежать общения. Отмечается неумение решать конфликтные ситуации. Дети не пытаются договориться с собеседником, а предлагают какие-либо действия для достижения своих целей.

При ведении диалога дети испытывают скованность, неуверенность в себе. Такие низкие показатели владения диалогическими умениями связаны с тем, что дошкольники испытывают значительные трудности при планировании реплики и ее последующей реализации. О нарушении логики при передаче собеседнику информации свидетельствует нарушенная последовательность

высказываний, наличие многочисленных пауз, повторов, осложняющих понимание содержания высказывания, продуцируемого ребенком.

По результатам проведенного констатирующего исследования было установлено, что наиболее высокие показатели дети экспериментальной и контрольной групп продемонстрировали при выполнении задания, направленного на исследование сформированности умений речевого этикета. Это может быть обусловлено частым использованием формул речевого этикета в различных ситуациях общения и деятельности в повседневной жизни.

Наиболее низкие показатели и значительные трудности у детей, участвующих в эксперименте, были выявлены при выполнении задания, направленного на исследование умения начать диалог, что может быть обусловлено низким уровнем сформированности умений устанавливать причинно-следственные связи и выстраивать программу высказывания.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сделать предположение о том, что у дошкольников с ОНР наблюдаются нарушения диалогической речи, которые характеризуются качественной неоднородностью и вариативностью проявлений. Для формирования диалогических умений и навыков необходима целенаправленная логопедическая работа в соответствии с дифференцированным подходом.

Abstract. The article is devoted to the study of dialogic speech disorders in preschool children. The results of the study are presented, which compares the indicators of 2 groups of preschool children: children with general speech underdevelopment and normal speech development.

Список литературы

1. Арушанова, А. Г. Истоки диалога. 5–7 лет / А. Г. Арушанова, Н. В. Дурова, Р. А. Иванкова [и др.] ; под ред. А. Г. Арушановой. – М. : Мозаика-Синтез, 2014 – 186 с.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова – Изд. 5-е. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 576 с.
3. Бизикова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А. Бизикова. – М. : Издательство «Скрипторий 2003», 2008. – 136 с.
4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : Владос, 2002. – 168 с.
5. Кондратьева, С. Ю. Развитие диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Ю. Кондратьева, А. В. Эрфан // Современные проблемы специального и инклюзивного образования: сб. науч.-метод. тр. с междунар. участием / под ред. И. В. Прищеповой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – С. 143–146.
6. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2004. – 102 с.
7. Кучинский, Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : Университетское образование, 2012 – 120 с.
8. Чулкова, А. В. Формирование диалога у дошкольников / А. В. Чулкова. – Ростов на/Д : Феникс, 2014 – 220 с.
9. Шведова, Н. Ю. Парадигматика простого предложения в современном русском языке (опыт типологии) / Н. Ю. Шведова // Синтаксис современного русского языка : хрестоматия с заданиями / сост. Г. Н. Акимова, С. В. Вяткина, В. П. Казаков и др. ; отв. ред. С. В. Вяткина. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2013 – С. 393–405.

Нупрейчик А.П.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО ДЕТСКОГО САНАТОРИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эмоционального развития детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях оздоровительно-профилактического детского санатория. Исследование направлено на выявление специфических факторов, влияющих на эмоциональное состояние детей, и оценку эффективности санаторных условий для их эмоционального благополучия.

В современном мире возрастает интерес к проблеме взаимосвязи чувств и разума, эмоциональности и рациональности решений и поступков человека. В дошкольном детстве особую роль придают интеллектуальному развитию ребенка, из-за этого страдает эмоциональная сторона личности ребенка. Вместе с тем еще Л.С. Выготский [2] указывал на необходимость согласованности функционирования интеллектуальной и эмоциональной сферы, а вслед за ними и Л.И. Божович и др. тесно связывали развитие эмоций с развитием мотивов поведения, с появлением у ребенка новых потребностей и интересов [1].

Со временем возникает потребность в общении и коммуникации с окружающими, дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) на этом этапе сталкиваются с трудностями, связанными с непониманием со стороны окружающих и сверстников, что может приводить к эмоциональной нестабильности, повышенной возбудимости или заторможенности. Эти трудности могут влиять на их способность к саморегуляции и адаптации в социуме.

Эмоции являются главной характеристикой человеческой личности. Характер эмоций ребенка говорит окружающим об его складывающейся личности. Эмоции детей и подростков являются для нас своеобразным индикатором, они указывают, насколько благополучно формируется то, что К.Д. Ушинский называл «строением души» – направленность личности. Знание об эмоциональных особенностях человека дает возможность судить о главном в нем. Ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования; в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и ее строя [6, с. 115].

Современная наука располагает немалым объемом информации, связанной с эмоциями. Однако разобраться в многообразии теорий и эмпирических наблюдений, порой противоречивых, бывает трудно. В первую очередь потому, что нет однозначности в самом определении сущности понятия «эмоция». В научных исследованиях эмоции определяются как субъективные реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия, радости, страха и т. д. [2, с. 31]. В педагогическом подходе эмоции представлены как процесс деятельности оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире. Существуют и другие определения. Многочисленность взглядов и подходов к природе и характеру эмоций обусловила достаточное количество мнений относительно этого явления. Но общие тенденции есть.

В изучении и определении эмоций выделяются четыре основных подхода [2]. Биологический подход, который рассматривает эмоции как результат физиологических процессов в организме.

Здесь акцентируется внимание на том, как нейронные и гормональные изменения влияют на эмоциональные реакции. Когнитивный подход, сторонники которого считают, что эмоции возникают вследствие когнитивных процессов, таких как восприятие, мышление и оценка событий. Эмоции здесь понимаются как результат интерпретации и оценки ситуаций. Психодинамический подход, фокусирующийся на бессознательных процессах и конфликтах, которые влияют на эмоциональные реакции. Здесь важную роль играет внутренний мир человека и его детские переживания. Бихевиористский подход, в котором эмоции рассматриваются как поведенческие реакции на внешние стимулы. Здесь акцентируется внимание на наблюдаемых проявлениях эмоций и их связи с предыдущим опытом и обучением. Каждый из них рассматривает эмоции в совокупности проявлений, и, в принципе, к ним целесообразно подходить не как к взаимоисключающим, а как к дополняющим друг друга.

Психоаналитическая теория определяет эмоцию как мотивационное образование, некое подсознательно воспринимаемое явление из социального мира, определяющее как поведение человека, так и его сознание. Утверждается, что воспринимаемый объект служит инициатором бессознательного процесса, который мобилизует неосознанную инстинктивную энергию, находящую разрядку через любые каналы. Для объяснения эмоции вместо физиологического понятия «нервное возбуждение» используется понятие «бессознательное», только несколько модифицированное [1].

В психолого-педагогической литературе отмечается, что эмоции и чувства не существуют изолированно от познания и деятельности человека. Они проявляются именно в процессе деятельности и оказывают влияние на ее протекание. Таким образом, можно утверждать, что эмоции и чувства сопровождают все виды активности и поведения человека.

По мнению А. В. Запорожца, новые эмоции у ребенка возникают главным образом из-за изменения содержания и структуры его деятельности [5].

Эмоциональное развитие – это активный и динамичный процесс, характеризующийся организацией эмоциональной сферы, расширением эмоционального опыта и формированием личности. Социализация и взаимодействие таких детей с окружающей средой зависят в первую очередь от состояния их эмоциональной сферы.

Л.С. Выготский отрицал врожденную моральную дефективность и предлагал изучать таких детей в процессе развития, отличая «первичные дефекты от вторичных» [2, с. 25]. Часто у таких детей развиваются неуверенность, тревожность, раздражительность, негативизм и агрессивность. С возрастом эмоциональный мир ребенка становится более богатым и разнообразным. Он переходит от базовых чувств страха и радости к более сложной гамме эмоций, таких как восторг, удивление, ревность и грусть [4].

В дошкольном возрасте ребенок усваивает язык чувств – социально принятые формы выражения эмоций с помощью взглядов, улыбок, жестов, поз и интонаций голоса. Он также учится контролировать свои бурные и резкие эмоциональные проявления, выражать их в культурной форме и использовать для информирования окружающих о своих переживаниях [4].

В школьном возрасте начинают проявляться сенсорные и поведенческие особенности. Эти особенности могут требовать коррекции и понимания со стороны педагогов и родителей, которые часто их игнорируют. Однако они играют важную роль в социальной интеграции, особенно на ранних этапах. Важно создавать условия, способствующие социальной интеграции таких детей в школьный коллектив, включая поддержку в учебном процессе, проведение инклюзивных мероприятий и развитие эмпатии у других школьников. Также немаловажна всесторонняя эмоциональная поддержка, которая предполагает использование методов психолого-

педагогической поддержки, таких как арт-терапия, музыкотерапия и игротерапия. Индивидуальные и групповые занятия с психологом способствуют развитию эмоциональной грамотности.

Эти аспекты подчеркивают важность комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с ТНР, включая профессиональную поддержку педагогов, психологов и родителей. Важно помнить, что каждый ребенок уникален и требует индивидуального подхода для успешного развития и адаптации [3].

Для выявления особенностей эмоционального развития и оценки эмоционального состояния ребенка используются методы наблюдения, эксперименты и проективные рисуночные тесты. Эти методики могут успешно применять как специалисты-психологи, так и воспитатели, которые ежедневно наблюдают за ребенком и имеют возможность тщательно исследовать его поведение в реальных жизненных обстоятельствах.

Регулярное наблюдение помогает объективно оценить эмоциональное состояние ребенка в условиях детского санатория – при взаимодействии с воспитателем и сверстниками, в процессе организационной деятельности и в отдельных режимных моментах. Тем не менее, при использовании этого метода возникают следующие сложности:

Субъективизм наблюдателя: Интерпретируя результаты наблюдений, психолог или педагог не ограничивается только научными представлениями, но и включает собственные стереотипы, эмоциональные отношения, ценностные ориентации и т.д.

Внешние проявления эмоций: Наблюдатель фиксирует только внешние выражения эмоций, которые могут быть схожими при разных эмоциональных состояниях. Например, широко открытые глаза и увеличенные зрачки могут быть признаком как страха, так и удивления; опущенные глаза и голова могут выражать застенчивость, страх или нежелание общаться; слезы могут быть вызваны страхом, печалью или гневом.

Чтобы уменьшить количество ошибок при интерпретации результатов, следует:

- избегать преждевременных выводов;
- тщательно фиксировать внешние проявления поведения; продолжать наблюдение по возможности длительное время;
- анализировать результаты только после продолжительного наблюдения.

Для изучения эмоционально-волевой сферы детей с ТНР эффективно использовать целенаправленное педагогическое наблюдение, которое должно происходить в естественной обстановке: в коллективе, на прогулке, во время общесанаторных мероприятий. В ходе наблюдения стоит обратить внимание на следующие параметры эмоциональных проявлений:

Эмоциональный фон – продолжительная и устойчивая форма выражения эмоционального состояния, которая может быть положительной или отрицательной. Эмоциональный фон предоставляет психологу информацию о степени эмоционального благополучия ребенка.

Выраженность эмоций: Дети с тяжелыми нарушениями речи часто не владеют культурными формами выражения эмоций и не всегда могут сдерживать такие проявления, как крик или ругань. Важно понять, насколько богат и разнообразен эмоциональный мир ребенка, усвоил ли он эмоциональные оттенки или его эмоции «плоские» и однообразные.

Эмоциональная подвижность: Эмоции детей более изменчивы, чем у взрослых, что проявляется в быстрой и легкой смене настроений от печали к радости. Однако чрезмерно быстрая и частая смена настроений может указывать на повышенную эмоциональную подвижность и неустойчивость.

Эти аспекты подчеркивают важность комплексного подхода к обучению и воспитанию детей с ТНР, включая профессиональную поддержку педагогов, психологов и родителей. Важно помнить, что каждый ребенок уникален и требует индивидуального подхода для успешного развития и адаптации [4].

Таким образом, можно сказать, что эмоциональная сфера личности является важной составляющей в жизни и развитии ребенка и его личности в целом, так как никакое общение, взаимодействие не может быть эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Для того чтобы ребенок научился сам понимать, что он испытывает – родители обозначают и называют это эмоции. Педагоги помогают освоиться в новом коллективе. Ребенок формируется в условиях семейного и общественного воспитания, что требует включения в процесс эмоционального развития ребенка и семьи.

Abstract. The article examines the peculiarities of the emotional development of children with severe speech disorders in a health-preventive children's sanatorium. The study is aimed at identifying specific factors affecting the emotional state of children, and assessing the effectiveness of sanatorium conditions for their emotional well-being.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях / Л. С. Выготский. – М. : Книга по требованию, 2023. – 160 с.
3. Китик, Е. Е. Дети с тяжелыми нарушениями речи / Е. Е. Китик, Л. Е. Томме. – М. : Просвещение, 2021. – 48 с.
4. Павлова, А. И. Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / А. И. Павлова // Студенческий. – 2022. – № 14-3 (184). – С. 29–31.
5. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста : психологические исследования / Научн.-исслед. ин-т дошкольного образования; под ред. А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
6. Ушинский, К. Д. Русская школа / К. Д. Ушинский ; сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой / отв. ред. : О. А. Платонов. – М. : Институт российской цивилизации, 2015. – 688 с.

Ордина Е.М.*РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Научный руководитель: Ковалева М.В., канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на исследование пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, в сравнении со сверстниками с нормальным речевым развитием.

Многочисленные исследования в области психологии, педагогики и логопедии подтверждают, что сформированные пространственные представления играют ключевую роль в полноценном познании окружающего мира и определении своего места в нем. При этом способность человека к навигации и ориентировке в пространстве формируется в процессе раннего детства.

Пространственные представления служат важным биологическим механизмом для выживания и приспособления в окружающем мире. Они позволяют нам ориентироваться, перемещаться и принимать решения на основе восприятия пространственной структуры мира.

Пространственные представления представляют собой оценку расстояний, размеров, взаимного расположения предметов и их положения по отношению к ориентирующемуся. Восприятие пространства позволяет ориентироваться в окружающей среде, взаимодействовать с предметами и другими людьми, выполнять различные задачи и действия. Эти представления развиваются в тесной связи с освоением речи. С помощью речи ребенок, с одной стороны выражает свои знания о сложной системе пространства, а с другой стороны – с помощью речи ориентируется в категориях пространства и времени.

Следовательно, по мере развития и совершенствования речевых навыков происходит качественное изменение уровня восприятия пространства за счет оречевления параметров пространственных представлений, степень вербализации прямо влияет на уровень сформированности пространственных отношений

Недостаточная сформированность пространственных отношений у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) приводит к трудностям в освоении школьных предметов, таких как чтение, письмо, математика, технология, физическая культура и рисование, а также приводит к возникновению таких нарушений, как дискалькулия, дислексия и дисграфия [1; 2; 4; 5; 6].

Формирование пространственных представлений у старших дошкольников является важным этапом для профилактики указанных нарушений и служит основой для усвоения грамматических конструкций. Сложная функциональная система пространственных представлений имеет уровневую организацию. Все уровни данной системы формируются в онтогенезе постепенно, надстраиваясь один над другим. Соответственно несформированность одного уровня оказывает негативное влияние на становление всей системы в целом. Исследования показывают, что дети с ОНР осваивают пространственные представления в той же последовательности, что и их сверстники с нормальным речевым развитием, но в более медленном темпе и в более пролонгированные сроки.

Нами было проведено исследование уровня сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с нормальным речевым развитием (10 детей 6–6,5 лет – контрольная группа, далее – КГ) и с ОНР III уровня речевого развития, сопровождающимся стертой дизартрией (10 детей 6–6,5 лет – экспериментальная группа, далее – ЭГ).

Научно-теоретическую основу при составлении методики экспериментального исследования составили следующие положения: лингвистические и психологические представления о категории пространства, пространственных представлениях; формирование пространственных представлений в онтогенезе.

Методика исследования пространственных представлений включала в себя три серии заданий. Первая серия заданий была направлена на оценку сформированности представлений о частях собственного тела, об их взаимоотношениях: в отношении собственного лица («Закрой глаза, скажи, что у тебя находится над глазами» и др.); в отношении собственного тела («Покажи, что у тебя над плечами», «Покажи правую руку» и др.); восприятие пространства тела человека, стоящего напротив («Покажи мою правую руку» и др.).

Вторая серия заданий направлена на оценку сформированности представлений о пространстве объектов, а именно взаимоотношения объектов по отношению к телу и внешних объектов между собой (взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси, взаиморасположение объектов и тела по горизонтальной оси, взаиморасположение объектов и тела по направлению вправо/влево от тела).

Третья серия заданий направлена на выявление уровня сформированности представлений о пространстве на плоскости («Посмотри внимательно, приклей наклейку в верхнем правому углу, в левом нижнем углу» и др.).

В процессе проведения эксперимента дети из ЭГ испытывали значительные трудности при выполнении большинства заданий в сравнении с детьми из КГ.

Выполняя задания на ориентирование в частях собственного лица и их расположения по отношению друг к другу, у всех 10 детей ЭГ отмечались трудности дифференциации предлогов на – над («над плечами», «над шеей» и др.), над – под на уровне понимания предложных конструкций; трудности дифференциации предлогов при употреблении предложных конструкций. Подавляющему большинству дошкольников ЭГ требовалось использование зеркала и тактильной подсказки при нахождении частей лица, тогда как в КГ всего 3 детей допустили ошибки при дифференциации предлогов на уровне понимания предложных конструкций и при употреблении предлогов в собственной речи, а к помощи зеркала прибегнули только 4 дошкольника КГ.

Трудности дифференциации предлогов, проявившиеся у детей при выполнении первой серии заданий, вероятно, связаны с проблемами вербализации пространственных отношений частей собственного тела. У дошкольников с ОНР отмечается замедленное формирование пространственных представлений, трудности в выражении пространственных отношений как относительно себя, так и других объектов. Все это приводит к трудностям в описании и осмыслении пространственных представлений, точном и правильном использовании грамматических форм [2]. Кроме того, речевые нарушения у детей с ОНР приводят к трудностям в воспроизведении в речи пространственных представлений и в восприятии.

На основе приведенных данных можно сделать вывод о том, что у детей ЭГ уровень сформированности пространственных представлений ниже, чем у детей КГ, поскольку стойкое речевое недоразвитие у дошкольников, рассматриваемой категории, препятствует своевременному формированию пространственных ориентировок, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на усвоение грамматических конструкций.

При выполнении задания на ориентирование в расположении частей собственного тела и в пространстве тела человека, стоящего напротив, было выявлено, что у 7 детей ЭГ недостаточно усвоены понятия «право-лево». Это приводило к трудностям при выполнении заданий связанных с определением сторон тела. Понятия «право-лево» у детей КГ сформированы в достаточной степени. Трудности при определении сторон тела возникли только у 1 дошкольника КГ. Все дети ЭГ (10 чел.) испытывали значительные трудности при повторении движений за человеком, стоящим напротив, а в КГ такие трудности испытали 7 детей. При определении стороны человека, стоящего напротив, необходимо отразить пространство один раз, а при повторении действия за стоящим напротив человеком, необходимо отразить пространство по отношению к себе дважды. Дети с ОНР испытывают сложности в определении правой и левой сторон как собственного тела, так и объектов, включая человека, стоящего напротив.

Б.Г. Ананьев и Е.Ф. Рыбалко подчеркивают, что для правильного восприятия своего положения в пространстве необходим достаточный уровень аналитико-синтетического мышления [1]. Важным аспектом восприятия пространства является взаимодействие различных анализаторов, в том числе взаимодействие зрительного и двигательного анализаторов, для обработки пространственных сигналов. Как отмечает А.М. Колесникова, у детей с ОНР наблюдается замедленный темп развития высших психических функций [2].

При выполнении заданий по ориентированию на плоскости у 8 дошкольников ЭГ, инструкции с расположением наклейки по углам вызвали трудности. Так, большинство дошкольников ЭГ испытывали значительные трудности при определении положения предметов на листе: в правом/левом нижнем углу, в правом/левом верхнем углу. Кроме этого, 2 дошкольника ЭГ не смогли указать центр листа. В КГ с заданием без ошибок справились 8 детей, только лишь 2 дошкольника допустили ошибки при определении центра листа.

При сравнении ответов двух групп наблюдается, что у детей из ЭГ навыки ориентации на плоскости развиты слабее. Указанные трудности у детей с ОНР могут быть обусловлены недостаточным уровнем сформированности когнитивных процессов, что находит подтверждение в трудах И.Н. Моргачевой, А.М. Колесниковой [2; 7].

Выявленные трудности в ориентировании на плоскости у дошкольников могут привести к проблемам в школьном обучении, такие как пропуск клеток, выход за границы линий при написании букв и цифр, игнорирование отступов и т.д.

Недостаточное развитие координатных представлений может привести к сложностям при выполнении графических диктантов, решении задач, требующих понимания пространственных отношений.

Таким образом, по результатам выполнения заданий нами было выделено три группы детей, имеющие различный уровень сформированности пространственных представлений.

Высокий уровень сформированности пространственных представлений обозначает, что ребенок в достаточном количестве и качестве освоил понятия пространства. Он может верно понимать эти понятия, ориентируется в них и верно применяет. Если и допускает ошибки, то сразу сам же их исправляет. Высокий уровень сформированности пространственных представлений был зафиксирован только среди детей КГ. У дошкольников ЭГ при выполнении заданий констатирующего эксперимента был установлен средний и низкий уровни сформированности пространственных представлений.

Средний уровень сформированности – понятия пространства освоены недостаточно. Ребенок не всегда верно понимает эти понятия, либо не во всех понятиях ориентируется, либо не все может

применять. Свои ошибки не контролирует, на них указывает ему собеседник, но ребенок пытается их исправлять самостоятельно.

Низкий уровень сформированности говорит о том, что ребенок не освоил понятия пространства. Ребенок не верно понимает эти понятия, не ориентируется в них и не верно применяет, либо не может самостоятельно применить. Свои ошибки не контролирует, на них указывает ему собеседник, ребенок самостоятельно исправлять не пытается.

Таким образом, на основании исследования, мы можем сделать вывод о том, что у детей с ОНР пространственные представления оказываются недостаточно сформированными в сравнении с детьми с нормой речевого развития.

Для формирования пространственных представлений у данной категории детей необходимо проведение целенаправленной логопедической работы с учетом дифференцированного подхода. При этом ключевой задачей при проведении логопедической работы по формированию пространственных представлений является овладение детьми с ОНР знаниями отдельных единиц ориентирования на себе, в окружающем пространстве, на плоскости с опорой на прочную сенсорную основу.

Abstract. The article examines the features of spatial representations in children with general speech underdevelopment. The results of an experimental study aimed at studying spatial representations in older preschoolers with general speech underdevelopment are presented.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1974. – 304 с.
2. Градова, Г. Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Градова Галина Николаевна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2010. – 25 с.
3. Иншакова, О. Б. Пространственно-временные представления / О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова. – М. : В. Секачев, 2006. – 76 с.
4. Кондратьева, С. Ю. Познаем математику в игре: профилактика дискалькулии у дошкольников : учеб.-метод. пособие / С.Ю. Кондратьева. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – 256 с.
5. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : Союз, 2001. – 224 с.
6. Малиованова, Е. Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Малиованова Елена Львовна ; Моск. откр. соц. академия. – М., 2009. – 23 с.
7. Моргачева, И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений : метод. пособие / И. Н. Моргачева. – СПб. : Детство-Пресс, 2009. – 212 с.

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

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

РАЗРАБОТКА ОПОРНЫХ СХЕМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема разработки опорных схем в ходе коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие связной речи у дошкольников со стертой дизартрией, и пути ее решения с использованием информационно-коммуникативных технологий. Подчеркивается, что интерактивные опорные схемы, созданные с использованием специализированных программ, способствуют более глубокому усвоению материала и повышают мотивацию детей. Внедрение информационно-коммуникативных технологий открывает новые возможности для обучения, делая его более увлекательным и эффективным, что в конечном итоге способствует улучшению связной речи и уверенности дошкольников.

В последние десятилетия информационно-коммуникативные технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса. В современных условиях логопеды (учителя-дефектологи) активно изучают и применяют компьютерные технологии, которые способствуют повышению эффективности коррекционно-развивающего обучения детей со сложными речевыми нарушениями, такими как стертая дизартрия. Стертая дизартрия – нарушение речи, которое проявляется в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникает вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [1].

Дети дошкольного возраста с данным речевым нарушением демонстрируют значительные трудности со смысловой целостностью своих рассказов, что проявляется в искажении описываемых ситуаций и выпадении ключевых смысловых звеньев. Необходимо подчеркнуть, что уровень овладения грамматическим строем речи у этих детей несколько ниже возрастной нормы. В результате, в лексико-грамматическом оформлении их высказываний наблюдаются такие явления, как стереотипность, ограниченные поиски слов и аграмматизмы. Учитывая указанные сложности, необходима организация целенаправленной коррекционно-развивающей работы по следующим направлениям: развитие умения составлять описательные и повествовательные рассказы с использованием опорных схем, коррекция грамматических ошибок и обогащение лексического запаса [2].

Опорные схемы представляют собой графическое изображение сюжета, которое помогает ребенку систематизировать информацию и составлять связный текст. При использовании опорных схем дети проще понимают логическую структуру текста, различают главную и второстепенную информацию, а также пользуются разнообразным языковым материалом. Они также помогают дошкольникам со стертой дизартрией развивать свои умения в области планирования, организации и выполнения задач.

Благодаря целенаправленной работе по составлению рассказов по опорным схемам осуществляется формирование умения обобщать и противопоставлять предметы по размерам, высоте, цвету и др., умения сопоставлять услышанный текст с изображением на картинках. При работе со схемами, где изображены одно либо несколько действующих лиц, уделяют особое внимание развитию умения правильно употреблять глагольные формы в единственном и множественном числах. В результате использования опорных схем в коррекционно-развивающей

работе приводит не только к улучшению речевого развития ребенка, но и к расширению представлений детей об окружающем мире, развитию психических процессов, что в дальнейшем способствует более эффективному обучению в дальнейшем в школе [3].

В коррекционно-развивающей работе с дошкольниками, имеющими стертую дизартрию, учителя-дефектологи сталкиваются с рядом значительных трудностей. Одной из ключевых проблем является отсутствие универсальных шаблонов опорных схем, специально разработанных для детей с данным речевым нарушением. Специалисты вынуждены тратить значительное количество времени на создание индивидуальных материалов, что существенно замедляет темпы развития речи у детей.

Проблема усугубляется тем, что каждый ребенок уникален и речевая симптоматика при стертой дизартрии проявляется разнообразно, поэтому необходим индивидуализированный подход к коррекционной работе. Постоянная необходимость создавать материалы «с нуля» отнимает драгоценное время, которое могло бы быть потрачено на непосредственную работу с детьми. В результате, коррекционный процесс становится более трудоемким, а его эффективность снижается.

Разработка качественных опорных схем требует не только глубоких знаний в области логопедии и дефектологии, но и творческого подхода, умения адаптировать методические материалы к индивидуальным особенностям ребенка, учитывать его возрастные и психологические особенности, а также интересы и мотивацию. Эффективная опорная схема должна быть не просто набором картинок или символов, а инструментом, стимулирующим активное участие ребенка в коррекционном процессе. Она может быть представлена в различных форматах: настольные игры, интерактивные задания на планшете или компьютере, а также в виде красочных иллюстрированных пособий.

Необходимость создания базы стандартизированных шаблонов, но при этом гибких и адаптируемых опорных схем для детей со стертой дизартрией является актуальной задачей для современной логопедии. Разработка наглядного пособия, включающие опорные схемы различного уровня сложности и ориентированные на разные стороны речевого развития, позволила бы значительно улучшить качество коррекционной работы, сэкономить время специалистов и, самое главное, способствовать более эффективному развитию речи у детей с данным нарушением.

Информационно-коммуникативные технологии позволяют создавать интерактивные и увлекательные опорные схемы, способствующие более глубокому и прочному усвоению материала. С помощью специализированных программ и приложений учителя-дефектологи могут разрабатывать интерактивные материалы, которые учитывают индивидуальные особенности каждого ребенка. Это способствует использованию более привлекательного и понятного для дошкольников наглядный материал, что, в свою очередь, способствует повышению их мотивации и вовлеченности в процесс коррекции.

Одним из примеров использования ИКТ является создание мультимедийных презентаций, где опорные схемы могут быть представлены в виде анимационных эффектов, аудиозаписей и интерактивных элементов. Такие материалы позволяют дошкольникам визуально воспринимать информацию и легче запоминать ее. Аудиозаписи с правильным произношением слов и фраз также могут служить важным средством для развития фонематического восприятия.

Кроме того, существуют приложения для планшетов и смартфонов, которые предлагают игры на развитие речи. Эти игры могут быть направлены на формирование лексического запаса, развитие грамматических навыков и улучшение артикуляции. Интерактивный формат делает обучение более увлекательным и эффективным.

Рассмотрим более подробно следующие интерактивные средства, которые могут быть полезны для разработки опорных схем и поддержки развития умения составлять рассказы у дошкольников со стертой дизартрией:

1. Мультимедийные презентации.

Использование программ, таких как **Microsoft PowerPoint** для создания визуально привлекательных презентаций, которые помогут детям лучше воспринимать информацию и структурировать свои мысли. Преимущества данного средства является применение интерактивных элементов, возможность анимации, легкость в использовании, поддержка аудио и видео. Подходит для создания динамичных и наглядных материалов.

2. Онлайн-платформы.

Применение платформы, такие как **Canva**, позволяющая создавать разнообразные визуальные материалы. Удобный интерфейс, множество шаблонов и графических элементов, возможность добавления текста, изображений и иконок. Подходит для создания наглядных опорных схем и карточек.

3. Онлайн-доски.

Включение в рамках коррекционного занятия онлайн-досок, например, **Miro** позволяет вести занятия в более увлекательной форме, где дети могут участвовать в создании опорных схем, добавляя картинки, слова и другие элементы.

Эти средства могут значительно облегчить процесс обучения детей со стертой дизартрией, делая его более интерактивным и увлекательным. Каждый из них имеет свои уникальные характеристики и может быть адаптирован под конкретные нужды детей.

PowerPoint – это классическое средство для создания презентаций, которое также может быть использовано для разработки опорных схем. Одним из основных достоинств данного программного обеспечения – возможность создания презентаций, которые можно применять как в индивидуальной форме, так и в групповой. Специалист способен разработать серию слайдов с опорными схемами, наглядными примерами и вопросами для обсуждения. Анимация позволяет выделить ключевые моменты, что помогает дошкольникам со стертой дизартрией лучше усваивать информацию и структурировать свои мысли. Например, при рассказе о последовательности событий в истории можно анимировать появление каждого элемента, что делает процесс более увлекательным и запоминающимся.

Учитель-дефектолог адаптирует содержание презентации, добавляя или убирая элементы в зависимости от потребностей и интересов детей. Это может включать использование различных шрифтов, цветов и изображений, что помогает сделать материал более доступным и понятным.

Внедрение информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ) в коррекционно-развивающую работу с дошкольниками со стертой дизартрией открывает широкие возможности для разработки эффективных опорных схем. Информационные технологии позволяют воспринимать информацию на качественно новом уровне, что значительно повышает познавательную активность ребенка и принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. Таким образом, использование современных технологий в коррекционной практике способствует улучшению связной речи дошкольников, повышая их уверенность в себе и желание общаться. В дальнейшем необходимо продолжать исследовать возможности интеграции ИКТ в коррекционно-развивающую работу, чтобы обеспечить наилучшие результаты для детей с речевыми нарушениями.

Важно отметить, что учитель-дефектолог должен умело интегрировать ИКТ в уже существующую систему коррекционной работы, тщательно отбирать соответствующее

программное обеспечение и организовывать процесс обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Оптимальный результат достигается при грамотном сочетании традиционных методов и современных технологий.

Abstract. The teacher-defectologist must skillfully integrate information and communication technologies into the already existing system of correctional work, carefully select the appropriate software and organize the learning process taking into account the individual characteristics of each child.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ, ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 319 с.
2. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития / В. П. Глухов, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : В. Секачев, 2014. – 539 с.
3. Пятница, Т. В. «По секрету всему свету расскажу...»: Развитие связной речи у детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Т. В. Пятница. – 3-е изд. – Мозырь : Белый ветер, 2014. – 72 с.

УДК 376.4

Оскирко М.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности коррекционно-педагогической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. Приведены практические рекомендации, пример упражнений для работы в обозначенном направлении.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей является одной из наиболее распространенных проблем в логопедической практике. Оно затрудняет процесс овладения навыками языкового анализа и синтеза, что негативно влияет на формировании письменной речи в школьном возрасте. В условиях динамично развивающегося общества, где коммуникативные навыки играют ключевую роль, важно своевременно выявлять и корректировать подобные нарушения, так как если не исправить их проявление в дошкольном возрасте, то у ребенка возникнут проблемы с учебную деятельность в будущем. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью создания эффективных методик и программ коррекционно-педагогической работы, направленных на преодоление фонетико-фонематического недоразвития [1]. Кроме того, важно учитывать, что такого рода недоразвитие может быть связано с другими аспектами развития, такими как моторные навыки, слуховое восприятие и когнитивные функции. Поэтому коррекционная работа должна быть интегрирована в общий образовательный процесс, что позволит создать целостный подход к развитию ребенка.

Цель статьи – описать содержание коррекционно-педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи [4].

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи представляет собой нарушение, охватывающее как фонетическую, так и фонематическую стороны речи. Эти две стороны речи тесно связаны: недостатки в фонематическом восприятии могут вести к ошибкам в произношении, что, в свою очередь, затрудняет развитие речевых навыков в целом. Данное расстройство речи характеризуется неправильным произношением звуков, когда дети смешивают акустически близкие звуки, заменяют оппозиционные фонемы, пропускают или искажают их, что затрудняет понимание речи [6]. Также наблюдаются нарушения в артикуляции, проявляющиеся в неправильном положении органов речи при произнесении звуков, что влияет на их звучание. Важно отметить, что фонетико-фонематическое недоразвитие речи может быть вызвано множеством факторов, включая недостаток речевого общения, билингвизм, а также различные патологии центральной нервной системы.

Недостаточное развитие фонематического восприятия приводит к трудностям с различением звуков, что затрудняет понимание и использование языка. Нарушения фонематических процессов негативно влияют на формировании языкового анализа и синтеза: дети испытывают трудности в делении и слов на слоги, определении количества звуков в слове, слов в предложении и т.п., что негативно сказывается на способности ребенка к чтению и письму. Фонетико-фонематическое недоразвитие может негативно сказываться на социальной адаптации ребенка, его учебной деятельности и межличностных отношениях [3]. Поэтому коррекционно-педагогическая работа должна быть направлена не только на устранение речевых нарушений, но и на комплексное развитие ребенка, включая развитие слухового восприятия, мышления и социальных навыков [5].

Одной из центральных задач коррекционно-педагогической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста заключается в формировании и развитии у них правильного произношения звуков, а также в улучшении фонематических процессов, что в дальнейшем содействует успешному овладению грамотной речью и языком в целом. Кроме того, важной задачей является создание у детей уверенности в своих речевых способностях и мотивации к обучению [2]. Коррекционные занятия направлены не только на устранение речевых нарушений, но и на развитие общей коммуникативной компетенции, что позволяет детям легче взаимодействовать с окружающими. В процессе работы также акцентируется внимание на развитии слухового восприятия и фонематической активности, что способствует формированию устойчивых навыков звуковой анализа и синтеза. Основными направлениями в коррекционно-педагогической работе считаются следующее:

- коррекция нарушений звукопроизношения: устранение фонетических ошибок, таких как смешения, пропуски и искажения звуков;
- формирование навыков звукового анализа и синтеза;
- расширение и конкретизация словарного запаса;
- развитие навыков грамматического оформления речи;
- развитие навыков коммуникации и подготовка детей к успешной социализации в коллективе.

Недостатки в фонетическом развитии, фонематическом восприятии могут привести к трудностям в общении со сверстниками и взрослыми, что может вызвать чувство изоляции и низкую самооценку. Дети с такими нарушениями часто испытывают затруднения в усвоении учебного материала, особенно в предметах, требующих высокой языковой компетенции, таких как

литература и иностранные языки. Это может привести к снижению успеваемости и мотивации к обучению.

Для эффективной коррекции фонетико-фонематического недоразвития необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его эмоциональное состояние и уровень развития. Важно объединить усилия логопедов, педагогов и родителей, создавая поддерживающую среду, в которой ребенок сможет развивать свои речевые навыки. Использование игровых методов, арт-терапии и других инновационных подходов может значительно повысить эффективность коррекционной работы и помочь ребенку преодолеть речевые трудности, способствуя его социальной интеграции и общему развитию [7].

Можно предложить практические рекомендации:

1. На начальном этапе необходимо провести комплексную диагностику речи ребенка. Это поможет выявить уровень фонематического восприятия и произношения, а также определить индивидуальные особенности.

2. Разработка индивидуального плана коррекции с учетом специфики нарушений и психологических особенностей ребенка.

3. Включение игровых методов в занятия способствует повышению мотивации и интереса к обучению. Используйте игровые упражнения для формирования фонематического восприятия.

4. Регулярные занятия по звуковой тренировке, направленные на правильное произношение и различение звуков. Используйте зеркала, чтобы дети могли наблюдать за движениями своих губ.

5. Параллельная работа над коррекцией фонетико-фонематического недоразвития и расширением словарного запаса поможет ребенку лучше осознавать смысл слов и их звучание.

6. Важно вовлекать родителей в процесс коррекции. Обучение их методам поддержки дома поможет закрепить результаты занятий.

7. Регулярное отслеживание результатов коррекционной работы позволит корректировать методы и подходы в зависимости от достигнутых успехов.

Приведем примеры игр по формированию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста. Работу следует начинать с восприятия и воспроизведения неречевых звуков, интонационных характеристик речи.

Игра «Скажи по-разному».

Цель: формировать умение произносить звуки и слова, изменяя их характер, тембр и эмоциональный окрас; развивать фонематическое восприятие.

Ход игры: учитель-логопед объясняет, что один и тот же звук может звучать по-разному, показывает это, а потом ребенок самостоятельно выполняет упражнение.

А – плачет малыш.

А – показывают горло врачу.

А – мама качает малыша.

А – девочка укололась иголкой и т.п.

Усложнение: изменять небольшое слово по высоте и силе:

МЯУ – голодный кот просит есть.

МЯУ – кот просится домой.

МЯУ – маленький котенок.

Аналогично: «ИГО-ГО», «МУ», «ГАВ», «КВА», «БЕ».

Далее проводится работа по дифференциации на слух интонационных характеристик звучания, в произношении речевых звуков.

Игра «Кто громче?».

Цель: развивать фонематическое восприятие и умение различать громкость и силу звуков.

Ход игры: логопед готовит несколько инструментов или предметов, издающих звуки разной громкости (например, колокольчик, бубен, палочки). Дети по очереди выбирают предмет и издают звук, варьируя громкость (тихо и громко). Остальные дети должны угадать, какой предмет издает звук, и определить, был ли звук тихим или громким. Логопед акцентирует внимание на различиях в звуках и их характеристиках.

Игра «Собери звук».

Цель: развивать слуховое восприятие и внимание к деталям в произношении.

Ход игры: логопед называет слово, разбивая его на звуки (например, «собака» – «с», «о», «б», «а», «к», «а»). Дети должны собирать звуки, произнося их по очереди и в правильной последовательности. После того, как все звуки будут собраны, воспитатель просит детей произнести слово целиком.

Таким образом, успешная коррекция фонетико-фонематического недоразвития является не только задачей логопедов, но и важной частью образовательного процесса, в который вовлечены педагоги и родители. Комплексная и индивидуализированная работа по преодолению фонетико-фонематического недоразвития создает прочную основу формирования готовности к овладению письменной речью.

Abstract. This article examines the features of correctional and pedagogical work to overcome phonetic and phonemic underdevelopment of speech in older preschool children. Practical recommendations are given, an example of exercises for working in the designated direction.

Список литературы

1. Галушко, О. В. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / О. В. Галушко // Современное образование в России: сб. науч. трудов. – 2015. – Вып. 1. – С. 145–149.
2. Заводская, Е. В. Фонетико-фонематическое развитие речи детей с нарушениями речи / Е. В. Заводская // Психология и педагогика. – 2007. – № 4. – С. 64–68.
3. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 103 с.
4. Максимова, Н. В. Особенности коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Н. В. Максимова // Логопедия. – 2019. – № 2. – С. 72–76.
5. Мардер, Л. Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – М. : Генезис, 2007. – 143 с.
6. Петрова, Е. А. Психолого-педагогическая поддержка детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Е. А. Петрова // Педагогика. – 2016. – № 3. – С. 32–37.
7. Смирнова, Л. Г. Особенности коррекционно-педагогической работы для преодоления фонетико-фонематического недоразвития речи у детей с нарушениями речи / Л. Г. Смирнова // Дефектология. – 2014. – № 1. – С. 46–50.

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

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

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРОЦЕССА ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению особенностей формирования процесса письма у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Описаны результаты констатирующего эксперимента по изучению уровня сформированности письма у учащихся I класса с тяжелыми нарушениями речи.

Письменная речь – это сложная форма психической деятельности человека, необходимая ему в повседневной жизни, которая включает в себя активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения. В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

Письмо как вид деятельности включает три основные операции:

- анализ звукового состава слова, подлежащего записи;
- перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов;
- «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графо-моторные операции) (А.А. Леонтьев [2]).

Нарушения речевой деятельности, анализаторных систем и познавательных процессов у детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) приводят к недоразвитию психофизиологической базы формирования письменной речи. Поэтому учащиеся с ТНР в I классе испытывают затруднения при овладении всеми операциями и действиями, которые входят в процесс письма [1].

Наибольшие трудности при овладении процессами письма детьми с ТНР связаны с нарушением фонематического слуха и звукового анализа и синтеза. Учащиеся с трудом дифференцируют акустически сходные фонемы и поэтому плохо запоминают буквы, так как каждый раз соотносят букву с разными звуками. Иными словами, происходит нарушение системы перекодировки и кодировки буквы в звук и звука в букву. Несовершенство звукового анализа и синтеза детей с ТНР приводит к затруднениям в делении слова на составные части, выявлении каждого звука, установлении звукового ряда слова, усвоении принципа слияния двух или более звуков в слог, выполнении записи в соответствии с принципами русской графики [3].

При тяжелых нарушениях речи отмечается недоразвитие основных функций, лежащих в основе формирования письма, что и обуславливает трудности его усвоения детьми данной категории и зачастую приводит к стойким нарушениям в форме дисграфии.

Дисграфия составляет значительный процент среди нарушений, встречающихся у учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи, и является препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних – в усвоении грамматики родного языка. Это отрицательно сказывается на общем усвоении школьной программы. Наличие многообразия причин возникновения и сложность механизмов нарушения письма при тяжелых нарушениях речи требует своевременной дифференцированной диагностики, своевременного

выявления данных трудностей у детей с целью последующей профилактики и коррекции, что позволит выбрать адекватный образовательный маршрут для учащегося.

Цель исследования – выявить состояние сформированности процесса письма у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

Констатирующий эксперимент проходил на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Кобрина». Экспериментальную группу составили 10 учащихся с ТНР I класса, в качестве контрольной группы выступили 10 учащихся I класса с речевым развитием согласно нормам онтогенеза.

Диагностические задания для обследования письма у учащихся с ТНР в I классе составлены в соответствии с послебукварным периодом обучения. На послебукварном периоде в I классе осуществляется совершенствование навыка письма, закрепляются навыки графически правильных начертаний букв и способов соединения их в слове, формируется навык правильного списывания небольших текстов с учебника и доски, письмо под диктовку слова, написание которых не расходится с их произношением. Учащиеся на данном этапе овладевают правилами написания предложений (первого слова с заглавной буквы, раздельное написание слов в предложении, точка в конце предложения). С учетом данного содержания работы в диагностические задания включено списывание предложений, письмо под диктовку односложных и двусложных слов, написание которых не расходится с произношением.

При обследовании процесса списывания ребенку предлагалось списать предложения: «Таня носит воду.», «Коля удит рыбу.», «У елки пушистый зайчик.», «Вчера весь день шел снег.», «Собака лежит у крыльца.», «Дети играют в прятки.». Обследование процесса письма под диктовку предлагалось в двух вариантах: слуховой и зрительный диктанты. При проведении слухового диктанта учитель-логопед, четко проговаривая все звуки, диктовал односложные («лист», «крик», «волк», «шарф») и двусложные («люди», «сажа», «сахар») слова, написание которых не расходится с произношением. При проведении зрительного диктанта учитель-логопед предлагал учащимся написать названия знакомых ему предметов, изображенных на картинках («пила», «майка», «белка»).

При обследовании процесса списывания у учащихся с ТНР можно отметить следующие ошибки письма:

- слитное написание слов с предлогами («Уелки», «укрыльца»);
- пропуски и замена предлогов («играют прятки»);
- нарушения звукового состава слова: смешение согласных (в прятки – «ф прятки», пушистый – «дусытый», лежит – «лезит»);
- смешение гласных (шел – «шол»);
- пропуски согласных и гласных звуков, слогов и частей слова (пушистый – «пушитый», «крыльца – «крыльца»);
- перестановка букв, слогов (пушистый – «пусшитый»);
- смешения графически близких буквенных символов (пушистый – «пуиистый», крыльца – «прыльца»);
- ошибки в употреблении норм управления («носит вода», «удит рыба»);
- недописывание слов при списывании (лежит – «лежи»);
- отсутствие заглавной буквы в начале предложения;
- отсутствие точки в конце предложения;
- низкая скорость письма;

– часты погрешности в оформлении письменных работ (многочисленные зачеркивания написанного, исправления букв, слов, добавления пропущенных элементов).

При обследовании процесса письма под диктовку со зрительной опорой и без зрительной опоры у учащихся с ТНР были отмечены следующие ошибки письма:

- нарушения звукового состава слова: смешение согласных (сажа – «саза»);
- смешение гласных (крик – «крык»);
- пропуски согласных и гласных звуков, слогов и частей слова (волк – «вок», майка – «мака»);
- перестановка букв, слогов (шарф – «шафр», белка – «бекла»);
- написание лишних элементов букв;
- ошибки обозначения мягкости согласных звуков на письме (лист – «лыст», пила – «пыла»);
- отсутствие заглавной буквы в имени.

В ходе проведения исследования было отмечено, что у учащихся контрольной группы были схожие ошибки с учащимися экспериментальной группы. Однако стоит отметить, что работы учащихся контрольной группы отличались меньшим количеством ошибок и большей аккуратностью выполнения.

По результатам проведенного обследования был выявлен уровень сформированности процесса письма у учащихся I класса с ТНР (рисунок).

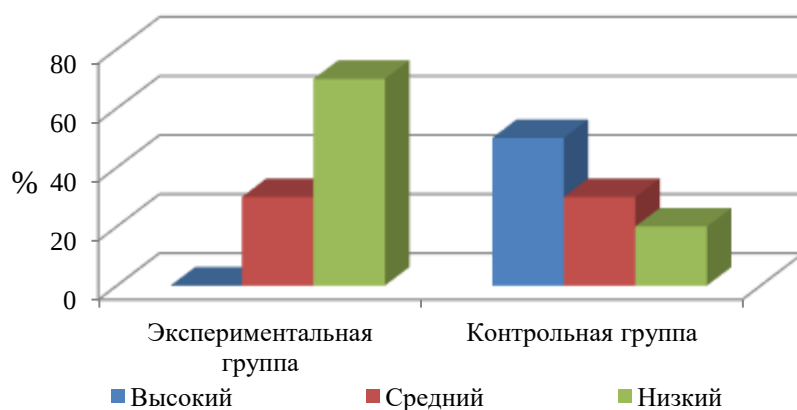


Рисунок – Уровень сформированности процесса письма у учащихся экспериментальной и контрольной групп в I классе

Высокий уровень сформированности письма у учащихся с ТНР выявлен не был. Данный уровень определен у 40 % учащихся с нормальным речевым развитием. Письмо этих учащихся характеризуется графической грамотностью, четкостью, устойчивостью, связностью написания, отсутствием орфографических и каллиграфических ошибок при письме.

Средний уровень сформированности письма был выявлен у 30 % учащихся с ТНР и 40 % учащихся с нормальным речевым развитием. В письме этих детей присутствуют единичные ошибки, связанные с нарушением правил орфографии, пропуском букв или слогов при письме под диктовку, смешения графически близких буквенных символов и акустически близких звуков. При выполнении заданий учащимся требуется помощь взрослого.

Низкий уровень сформированности письма был выявлен у 70 % учащихся с ТНР и 20 % учащихся с нормальным речевым развитием. Письмо учащихся характеризуется множественными ошибками разных типов и на разных уровнях.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что уровень сформированности письма у учащихся с ТНР отстает от уровня сверстников с нормальным речевым развитием. Процесс письма учащихся с ТНР характеризуется наличием ошибок фонемного распознавания, графического, лексико-грамматического и синтаксического оформления. Предположительно, ошибки, отмеченные в процессе экспериментального исследования, могут быть обусловлены рядом факторов, таких как нарушения устной речи, недостаточное развитие психических процессов, проблемы с фонематическим слухом, моторикой и координацией в системе «глаз-рука». Данные предположения требуют дополнительного изучения для точного определения их влияния на процесс письма. Однако уже выявленные ошибки и затруднения позволяют уточнить направления коррекционной работы и подобрать эффективные методы обучения.

Abstract. This article is devoted to the study of the characteristics of writing development in students with severe speech disorders. The results of a fact-finding experiment on the study of the level of writing development in first-grade students with severe speech disorders are described.

Список литературы

1. Зайцева, Л. А. Основы обучения языку в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. А. Зайцева, Н. Г. Еленский, Н. Н. Баль. – Минск : Харвест, 2006. – 127 с.
2. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1989. – 214 с.
3. Сикорская, Я. А. Особенности нарушений письма у младших школьников, обусловленные недоразвитием фонематических процессов / Я. А. Сикорская // Гармонизация психофизического и социального развития детей дошкольного возраста : материалы Междунар. науч.-практ. конф. студ. и молодых ученых, Минск, 21 апр. 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: О. В. Леганькова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2022. – С. 296–300.

Пастухова А.И.

БрГУ имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь

Научный руководитель: Казаручик Г.Н., канд. пед. наук, доцент

СПЕЦИФИКА ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье раскрывается специфика овладения грамматическим строем языка детьми старшего дошкольного возраста с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Представлен обширный фактический материал, отражающий типичные ошибки в словоизменении и словообразовании. Дана сравнительная характеристика развития грамматического строя у детей с недоразвитием речи и нормативным речевым развитием.

В настоящее время выделяют четыре уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи. Три уровня были выдвинуты Р.Е. Левиной [1], а четвертый уровень, который имеет название нерезко выраженное общее недоразвитие речи (далее – НВОНР), – Т.Б. Филичевой [2].

НВОНР характеризуется остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети дошкольного возраста с НВОНР имеют недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует. Незначительные нарушения всех компонентов языка и познавательной деятельности выявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий [2].

Одним из основных проявлений НВОНР является неправильное использование грамматических конструкций, то есть нарушение грамматического строя языка. Ребенок с НВОНР может допускать ошибки в построении предложений, неправильно склонять имена существительные и прилагательные, использовать времена глаголов.

Нарушение или низкий уровень развития грамматического строя языка приводит к непониманию или искажению смысла высказывания, что нарушает коммуникативную функцию человека и развитие его высших психических функций. В результате этого у ребенка с НВОНР наблюдаются проблемы в обучении, социализации и дальнейшей жизни.

Следовательно, такое нарушение, как НВОНР должно корректироваться, а для эффективной коррекции специалист должен знать особенности развития грамматического строя языка.

В своем исследовании мы изучали особенности формирования грамматического строя языка у детей старшего дошкольного возраста с НВОНР. Исследование проходило на базе государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста». В нем приняли участие семь воспитанников с НВОНР и семь – с нормативным речевым развитием. В процессе обследования использовалась «Методика обследования грамматического строя языка у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломахи [2], включающая серии заданий на исследование состояния словоизменения и словообразования.

В исследование состояния словоизменения входило 6 заданий. Первое задание было направлено на изучение умения употреблять существительные в именительном падеже единственного и множественного числа. При анализе результатов выполнения задания воспитанниками с НВОНР сделан вывод, что 5 детей справились с заданием без ошибок, они не

испытывали затруднений при выполнении задания, им не потребовалась дополнительная помощь. Остальные 2 воспитанника с НВОНР допустили ошибки при выполнении задания в словах: пень – пени, лев – левы, окно – окны, лев – левы, сон – соны. Детям, при выполнении задания оказывалась направляющая помощь, которая была представлена показом начала действия, затем продолжали выполнять задание самостоятельно. Инструкция к заданию была понятна всем воспитанникам. При анализе результатов выполнения задания воспитанниками с нормативным речевым развитием сделан вывод, что все дети справились с заданием без ошибок, они не имели затруднений при выполнении задания, инструкция была понятна всем.

Во втором задании изучались умения употреблять существительные в косвенных падежах без предлога. Анализ результатов показал, что без ошибок справились с заданием 3 воспитанника с НВОНР, задание выполнялось быстро, без дополнительной помощи. 4 ребенка допустили следующие ошибки при выполнении задания: у меня нет кукол – у меня нет кукулов, я рисую карандашом – я рисую карандашам. Дети с нормативным речевым развитием справляются с заданием без затруднений, не допускают ошибок. Одному ребенку потребовалось повторить инструкцию, так как при первой попытке выполнить задание ребенок повторял все слова в начальной форме. После повторения инструкции ребенок справился быстро и без ошибок.

Третье задание было направлено на изучение умения употреблять форму родительного падежа множественного числа существительных. Правильно с заданием справились 4 воспитанника с НВОНР. Они не допустили ни одной ошибки, задание выполняли быстро и с интересом. С затруднениями, либо с ошибками справились 3 воспитанника. Ошибки были допущены в следующих словах: чашка – чашей, дерево – деревьях, лист – листьям, стул – стулей, ключ – ключикам. Одному ребенку потребовалась дополнительная инструкция. Дети с нормативным речевым развитием не допустили ни одной ошибки при выполнении задания. Дополнительной помощи им не потребовалось.

В четвертом задании мы определяли умение употреблять предложно-падежные конструкции. Без ошибок с этим заданием справились 5 детей с НВОНР. Они правильно употребляли предложно-падежные конструкции, без затруднений справились с заданием «Где находится кот?». Двое ребят справились с заданием с ошибками. Дети допустили такие ошибки, как: кот на корзинке – кот внутри корзинки, кот около корзинки – кот близко с корзинкой. Также одному испытуемому потребовалось повторение инструкции. При выполнении данного задания воспитанниками с нормативным речевым развитием ошибок не наблюдалось. Дети выполняли задание быстро и без дополнительной помощи.

Пятое задание направлено на изучение умения согласовывать прилагательные с существительными в единственном числе. Результаты показали, что все дошкольники с НВОНР имеют высокий уровень сформированности умения согласовывать прилагательные с существительными. Воспитанниками не было допущено ни одной ошибки, инструкция была понятна всем детям, дополнительной помощи не потребовалось. Также без ошибок выполнили данное задание дошкольники с нормативным речевым развитием. Но, следует отметить, что двое детей выполняли задания в замедленном темпе.

В шестом задании исследовалось умение употреблять словосочетания – числительные два и пять с существительными. Правильно с данным заданием справились 4 воспитанника с НВОНР, ими не было допущено ни одной ошибки, задание выполнялось быстро и без помощи. Остальные 3 воспитанника допустили ошибки, такие как: лев – два лева, пять левов; озеро – два озеров, пять озеров, озерав, ключ – пять ключав, кукла – пять кукулов. При выполнении задания детьми с

нормативным речевым развитием ошибок не наблюдалось. Задание выполнялось быстро, без помощи.

В исследовании состояния словообразования входило 4 задания. Первое задание направлено на изучение умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. При анализе результатов выполненного задания воспитанниками с НВОНР можно сделать вывод о том, что правильно с заданием справились 5 детей. Инструкция к заданию была понятна всем детям. Один ребенок выполнял задание в замедленном темпе, но правильно. А 2 детей выполнили задание с ошибками. Они допустили ошибки в следующих словах: стол – столяк, столик, шкаф – шкафок. Все дети с нормативным речевым развитием справились с заданием без ошибок. Дошкольники проявляли заинтересованность, быстро и без дополнительной помощи справились с заданием.

Во втором задании исследовалось умение образовывать названия детенышей животных. Все дети с НВОНР справились с заданием правильно, не допуская ошибок. Инструкция к заданию была понятна всем детям. Одна девочка была не уверена в своих ответах, часто спрашивала, правильно ли она ответила. Это связано с тем, что с ребенком проводилась длительная коррекционная работа, поэтому у девочки выработался постоянный контроль за собственной речью. При выполнении задания воспитанниками с нормативным речевым развитием ошибок не наблюдалось. Дети справились с заданием быстро, без затруднений. Инструкция к заданию была понятна, дополнительной помощи не требовалось.

Третье задание направлено на изучение умения образовывать прилагательные от существительных (относительные и притяжательные). Только 3 воспитанников с НВОНР справились с заданием без затруднений, не допуская ошибок. Воспитанники сразу разобрались с заданием, инструкция была понятна. Остальные 4 ребят с НВОНР допускали различные ошибки в образовании прилагательных от существительных, такие как: мех – меховой, из меха, мешный, пух – пушный, пухавый, пышный, кирпич – кирпичья, шерсть волка – волкина шерсть. С пониманием инструкции у детей затруднений не было. Воспитанники с нормативным речевым развитием справились с данным заданием правильно, не допуская ошибок. Дети не нуждались в повторении инструкции, дополнительной помощи.

В четвертом задании изучалось умение образовывать приставочные глаголы. Все дети с НВОНР и нормативным развитием без ошибок справились с заданием. Инструкция была понятна, задание выполнялось в быстром темпе, помощи при выполнении задания не потребовалось. Но одному воспитаннику с нормативным речевым развитием потребовалось повторение инструкции, так как при первой попытке выполнить задание ребенок был не уверен, часто спрашивал, правильно ли он сделал. Остальным детям инструкция к заданию была понятна.

Таким образом, процесс формирования грамматического строя речи у детей с НВОНР отличается от того же процесса у детей с нормативным речевым развитием. Процесс формирования имеет свои особенности, которые должны учитываться при коррекции нарушения. Формирование грамматического строя речи у детей с НВОНР происходит с затруднениями. Дошкольники допускают ошибки при использовании грамматических конструкций, в частности в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и названий детенышей животных. Исправление этих ошибок требует целенаправленной коррекционной работы.

Abstract. The article reveals the specifics of mastering the grammatical structure of the language by older preschool children with a pronounced general underdevelopment of speech. Extensive factual material is presented, reflecting typical errors in inflection and word formation. A comparative characteristic of the development of grammatical structure in children with speech underdevelopment and normative speech development is given.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. А. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 681 с.
2. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2010. – 189 с.

УДК 373-056.37

Пашигорева Т.Ю.

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

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В настоящее время одной из наиболее острых проблем в начальной школе является проблема нарушения письменной речи. Нестойкие, единичные ошибки в письменной речи могут возникнуть вследствие незнания грамматического материала или в результате стрессовых речевых ситуаций. В этих случаях решение проблем кроется в изучении методик орфографии и пунктуации, методик развития связной речи. Если проявление ошибок носит систематический, устойчивый характер, то речь идет о наличии у младшего школьника дисграфии. В данной статье рассматривается проблема дисграфии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

На сегодняшний день, значительное число детей зачисляется в школу с недостаточным развитием устной речи, что в дальнейшем приводит к серьезным проблемам и в письменной речи. А именно к специфическим, стойким ошибкам, то есть к дисграфии. Важное значение имеет то, что эти специфические ошибки сами не уйдут, а сохранятся и повлияют на успешность обучающегося в школе. Чтобы выявить нарушения письма сначала необходимо изучить психофизиологическое содержание процесса письма.

Проблема нарушений письменной речи среди учащихся является одной из наиболее значимых в контексте школьного образования, так как письмо и чтение, изначально представлявшие цели начального обучения, становятся инструментами для дальнейшего усвоения знаний [7]. Письменная речь представляет собой форму коммуникации, которая связана с выражением и восприятием мыслей в графическом виде. Она охватывает два типа речевой активности: продуктивную (письмо) и рецептивную (чтение) [1].

По мнению Р.Е. Левиной [1] понятие «письмо – это созданная людьми вспомогательная знаковая система, которая используется для фиксации звукового языка и звуковой речи, это знаковая система фиксации речи, благодаря которой через графические элементы передается информация на расстоянии и закрепляется во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков».

Согласно А.Р. Лурия [7] формирование навыка письма развивается в несколько этапов:

- добукварный период, ребенок учится анализировать поток речи, выделять из предложений слова, затем слоги и звуки. Далее они отрабатывают навыки написания букв и слогов;
- букварный период, дети учатся составлять слова из букв и слогов, овладевают процессом чтения и письма, усваивают на практике ряд элементарных правил грамматики и правописания;

– автоматизация и есть этап образования навыка как действия, которое характеризуется высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Полное освоение письменной речи неразрывно связано с уровнем развития устной речи. В процессе формирования устной речи у дошкольника происходит неосознанная обработка языкового материала, а также накопление звуковых и морфологических обобщений, что способствует готовности к обучению письму в школьном возрасте [8].

Письменная речь, как известно, основывается на устной, и любые отклонения в ее развитии могут затруднять успешное усвоение языковых дисциплин. Ключевым фактором для освоения грамотности является психофизиологическая готовность ребенка, которая включает в себя достаточный уровень умственного развития и устной речи, в частности, связности высказываний, корректного звукового оформления и лексико-грамматического строя речи [6].

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) представляют собой специфическую группу детей с отклонениями в развитии. У них сохраняется слух, интеллект, как правило, не нарушен, однако имеются серьезные речевые дефекты, которые оказывают влияние на формирование психики. Среди наиболее распространенных тяжелых нарушений речи можно выделить алалию, афазию, заикание и различные формы дизартрии. Эти дети часто имеют ограниченный речевой запас, а некоторые из них могут не говорить вовсе. Несмотря на наличие достаточных возможностей умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики, что иногда дает повод неправильно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении. Это впечатление усугубляется отставанием в овладении грамотой, в понимании арифметических задач.

Дети с ТНР демонстрируют общее недоразвитие речи, что проявляется в недостаточности как звукового, так и лексико-грамматического аспектов. В результате у большинства детей этой группы наблюдаются ограничения в мышлении, сложности с речевыми обобщениями, а также трудности при чтении и письме.

На сегодняшний день известно, что сложности в письме и чтении у детей зачастую обусловлены общим недоразвитием всех языковых компонентов, включая фонетико-фонематические и лексико-грамматические аспекты. Дисграфия и дислексия обычно наблюдаются у детей с третьим уровнем речевого развития. Это связано с тем, что такие дети не всегда способны различать на слух фонемы, которые сходны по артикуляционным или акустическим характеристикам. Кроме того, имея ограниченный словарный запас, ребенок испытывает трудности с пониманием значений даже простейших слов, что приводит к их искажению, пропуску или замене. Недостаточная развитость грамматической структуры речи приводит к ошибкам, связанным с употреблением предлогов, а также к нарушениям управления и согласования слов [8].

Исследование ошибок в письме лиц с дисграфией выявило, что основной причиной таких ошибок является слаборазвитость фонематического восприятия у ученика, из-за чего ему трудно представлять звукопись слова. Этот студент неспособен разбивать буквы на звуковые части и соединять их в слова, несмотря на то, что буквы ему уже знакомы [2].

У детей с трудностями в обучении нередко обнаруживается незрелость аналитических и синтетических навыков речи. В письменных заданиях обнаружены ошибки в структурах предложений и звуковой организации слов: опущенные согласные при их сочетании; опущенные гласные; перемещения букв; включение лишних букв; опущенные, добавленные или перемещенные слоги [4].

В работах А.Н. Корнева [3] упомянутые ошибки классифицируются как ошибки графического представления фонетической структуры слов. Одним из факторов нарушений письма являются связи между слухово-речевым и двигательнo-речевым анализаторами, совместная деятельность которых облегчает правильное выполнение анализа звуков и их соединения. У школьников с ТНР данная интеграция развита недостаточно. Это приводит к тому, что на письме появляются пропуски именно гласных букв.

Следует подчеркнуть, что для успешного овладения навыками письма у школьников фонематический анализ должен развиваться как на внешнем (речевом), так и на внутреннем уровне. Однако у детей с ТНР этот процесс оказывается нарушенным, что приводит к характерным ошибкам в письме, среди которых можно выделить [9]:

- фонетические ошибки, проявляющиеся в постоянных заменах букв на основе их схожего звучания;
- нарушения слоговой структуры слов: пропуски гласных, согласных и целых слогов, а также перестановка слогов;
- неправильно оформленное разделение частей одного слова и неверное объединение двух слов;
- грамматические ошибки: отсутствие предлогов, нарушения в согласовании падежных и родовых окончаний, ошибки в управлении;
- графические ошибки – замены букв, основывающиеся на их визуальном сходстве и пространственном.

В письме учащихся с ТНР ко всем указанным трудностям присоединяется и невозможность разобраться в буквенных обозначениях смешиваемых звуков. В том числе многочисленны ошибки на применение правил. Среди них преобладают ошибки на безударные гласные, на написание звонких и глухих в конце слова и слога, на смягчение согласных. В чтении учащихся с ТНР также отмечаются трудности и ошибки: неправильное прочтение букв (замены, смешения), недочитывание окончаний слов, неправильные ударения, пропуски слова, строки, недостаточное или даже искаженное понимание читаемого [5].

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

Знание этих особенностей позволит лучше понять трудности, с которыми сталкиваются дети, и разработать эффективные методы коррекции. Для того, чтобы ребенок успешно осваивал письмо, у него должны быть сформированы предпосылки графической деятельности [3]:

- развитая мелкая моторика – способность брать мелкие предметы и оперировать с ними, достаточная сила, подвижность, точность и дифференцированность движений кисти и пальцев;
- развитая зрительно-моторная координация – способность согласовывать движение руки и взгляда, например, ловить летящие предметы, дотягиваться до предметов точным движением, тянуться за движущимся предметом;
- сформированное чувство ритма – ритмичное движение под музыку, счет, способность подражать чужому ритму и поддерживать свой собственный ритм; – общая моторная зрелость – необходима для формирования усидчивости, способности поддерживать статичную позу;
- развитое зрительное восприятие и зрительное внимание – умение воспринимать изображение в целом, зрительно анализировать изображение, выделяя значимые детали, распределять и переключать внимание;

– сформированные зрительно-пространственные представления – чувство композиции, формы, умение располагать рисунок на листе, отражать пространственное расположение, ориентацию и взаимосвязь отдельных его элементов, а также их размер и пропорции.

Следовательно, можно заключить, что у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на сегодняшний день часто встречаются проблемы с письменной речью. Для их преодоления необходимо применять комплексный подход, учитывающий принципы логопедической терапии и общедидактические методики. Деятельность учителя-дефектолога должна быть дифференцированной и адаптированной с учетом конкретного механизма, симптоматики и структуры речевого дефекта, а также индивидуальных и психологических характеристик ребенка.

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

Список литературы

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

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

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье описано состояние двигательных и речедвигательных функций у детей с дизартрией как ведущего проявления при данном речевом нарушении. Раскрыта зависимость моторики от состояния мышечного тонуса.

Понятие «двигательные функции» включает в себя комплекс двигательных действий организма, его частей. Двигательные функции подразделяются на специфические, которые выполняются целенаправленно компонентами опорно-двигательного аппарата (например, движение руками) и неспецифическими (осуществляются как реализация работы сенсорных и вегетативных систем, например, слежение глазами за предметом, поворот головы на источник звука). Комплекс специфических двигательных функций объединяется понятием «моторика» [2, с. 30].

Моторика представляет собой последовательность движений с целью реализации определенной задачи. В зависимости от системы частей тела, которые совершают данные движения, моторика подразделяется на общую, мелкую и артикуляционную. Общая моторика предполагает включение в работу крупных мышц тела (мышцы ног, рук, туловища). Мелкая моторика реализуется посредством движения кистей рук, пальцев и играет значительную роль в предметных и орудийных действиях. Артикуляционная моторика объединяет комплекс движений речевого аппарата, обеспечивающий правильное произношение звуков родного языка. Артикуляционная моторика обеспечивает деятельность речедвигательных функций, отвечающих за правильную организацию моторного компонента речевой деятельности. Речедвигательные функции тесно связаны с общей и мелкой моторикой, мимикой [2, с. 30].

Процесс развития двигательных и речедвигательных функций начинается с самого рождения при условии нормотипичного развития. Становление данных функций первоначально носит рефлекторный характер и подчинено определенным возрастным рамкам, определяющим норму. Первым проявлением работы двигательных и речедвигательных функций являются сосательный и хоботковый рефлексы младенцев, взмахи руками и ногами. Постепенно движения становятся все более контролируемыми и качественно дифференцированными. По мере овладения ребенком двигательными навыками, начинает развиваться их координация [5, с. 18].

Развитие двигательной сферы ребенка в виде трех последовательных фаз представлена в работах J. Dockrell, G. Lindsay [7, с. 543]:

1) *когнитивная фаза.* Включает в себя процесс освоения новых двигательных навыков через активное взаимодействие ребенка с социальным окружением, стимуляцию различных анализаторных систем;

2) *ассоциативная фаза.* Направлена на активное формирование новых навыков в соответствии с состоянием моторной и психической сферы ребенка;

3) *автономная фаза.* Направлена на закрепление освоенных моторных навыков при активизации клеток «зеркальной нейронной системы», которая является частью перцептивных, моторных навыков.

Научно установлена взаимосвязь двигательных и речевых функций. Если наблюдается нарушение в общей или мелкой моторике, то чаще всего нарушенной оказывается и артикуляционная моторика. По этой причине важно, чтобы в развитии ребенка раннего возраста на первом месте стояла именно общая и мелкая моторика, так как они составляют базу для речевого развития. Упражнения на развитие двигательной сферы рук, ног, туловища позволяют также подготовить артикуляционный аппарат к выполнению движений по произношению за счет возникновения новых нейронных связей. Связь речи и движений обусловлена близким нахождением речевого и двигательного центров, и это всегда учитывается при коррекции речевых нарушений, так как развитие общей и мелкой моторики запускает компенсаторные механизмы. Чем раньше начата эта работа, тем более благоприятный прогноз в развитии речи [3, с. 35].

В раннем и дошкольном возрасте потребность ребенка в движениях очень высока, поэтому развитие общей и мелкой моторики проходит ускоренными темпами. Соответственно, развитие речедвигательных функций у здоровых детей идет в прямой зависимости от общих двигательных. Кроме того, на развитие речедвигательных функций также огромное влияние оказывает социальное окружение ребенка, наличие правильного речевого образца. Однако, в целом, в рамках нормального онтогенеза развитие речедвигательных и двигательных функций происходит постепенно, в соответствии с определенными возрастными периодами [3, с. 38].

Однако, несколько иначе обстоит ситуация в отношении детей с тяжелыми нарушениями речи. К сожалению, сегодня количество детей с нарушениями речи возрастает, что связано с увеличением негативного воздействия различных факторов. Несмотря на то, что развитие двигательных и речедвигательных функций у детей данной категории происходит по тем же законам, что и у детей в норме, в силу вступают последствия негативного воздействия вредоносных факторов на развитие центральной нервной системы. Среди нарушений речи, которые в своей симптоматике имеют расстройства общей, мелкой и артикуляционной моторики, одним из самых распространенных является дизартрия. Механизм данного нарушения связан с поражением центральной нервной системы, что приводит к недостаточной иннервации мышц артикуляционного аппарата, приводящей к нарушению тонуса по типу гипо- и гипертонуса. Подобная симптоматика наблюдается и в сферах общей и мелкой моторики. Дизартрия является наиболее распространенным нарушением в структуре детского церебрального паралича. Дети, перенесшие асфиксию, гипоксию, родовые травмы или подвергавшиеся негативным факторам внутриутробного развития, также подвержены возникновению дизартрии разной степени тяжести [1, с. 26].

В зависимости от локализации поражения центральной нервной системы выделяются следующие формы дизартрии: бульбарная, псевдобульбарная, мозжечковая, экстрапирамидная, корковая. Структура нарушения при дизартрии представлена расстройствами звукопроизношения, а также просодического компонента из-за недостаточности речевого дыхания. Данные нарушения возникают из-за поражения мышц артикуляционного аппарата, что приводит к ограничениям в движении органов артикуляции. Вследствие этого ребенок не может правильно воспроизвести артикуляционный уклад звука, речь теряет четкость, становится «смазанной». Пораженными также оказываются мышцы гортани, диафрагмы, что нарушает процесс голосоподачи. Органический характер нарушения также приводит к расстройствам общей и мелкой моторики. Проявления дизартрии многообразны по своей структуре, они достаточно сложно поддаются корректировке [1, с. 44].

Нарушения общей моторики у детей с дизартрией проявляются в трудностях сознательной регуляции движений, общей моторной неловкости, трудностях удержания равновесия,

выполнения серии последовательных движений, частых проявлениях дискоординации движений, сложности переключения с одной позы на другую. Ребенку с дизартрией сложно пройти по ровной линии, выполнить цепочку движений, особенно с задействованием и верхних, и нижних конечностей. Мелкая моторика характеризуется недифференцированностью и замедленностью движений, трудностями переключения. Иногда, напротив, встречается резкость и импульсивность. Детям сложно выполнять действия по самообслуживанию (шнурование, манипулирование мелкими предметами), выполнять задания по штрихованию, обводке и т.д. Нарушения мелкой моторики сказываются на игровой деятельности детей, препятствуют полноценному овладению письмом в школьном возрасте [6, с. 138].

Состояние речедвигательных функций при дизартрии имеет большее диагностическое значение для учителя-дефектолога, нежели двигательных, так как по их состоянию определяется механизм нарушения и осуществляется выбор методики коррекционного воздействия. Характер нарушений речедвигательных функций определяется состоянием мышечного тонуса, который может быть в виде:

1) гипертонуса (спастичности) мышц, выраженного в напряжении языка, шеи, лица, губ. Гипертонус может носить общий характер, так и выражаться локально, на отдельных участках артикуляционного аппарата. Напряженность мышц может прощупываться при пальпации. Губы часто не принимают участие в артикуляции, находятся в полуулыбке. Спастичность мышц приводит к затруднениям в установке органов артикуляции в правильное положение из-за чрезмерной напряженности. Отмечается органиченность движений. Попытки выполнить артикуляционные движения зачастую приводят к усилению тонуса, появлению гиперкинезов (насильственные движения, которые не контролируются ребенком: подергивания, тремор языка, губ), синкинезий (содружественные движения органов артикуляционного аппарата (например, одновременное движение нижней челюстью и языком). Язык при гипертонусе напряженный, без выраженного кончика. Ребенку сложно выполнять упражнения на удержание языка вне ротовой полости. Увеличение функциональных нагрузок приводит к тремору языка, его посинению, появлению мышечных продольных или поперечных волн. Постоянная напряженность часто приводит к появлению выраженного рвотного рефлекса. При спастичности мышц часто наблюдается явление смягчения звуков из-за постоянно поднятой спинки языка [4, с. 22].

2) гипотонуса (паретичности) мышц. Характеризуется вялостью, низкой амплитудой, недостаточной дифференцированностью движений. Уголки губ при гипотонусе опущены, отсутствует полное смыкание рта. Характерны гиперсаливация из-за приоткрытого рта, назализация голоса вследствие опущения мягкого неба. Язык тонкий, малоподвижен. На ощупь определяется его чрезмерная вялость. Ребенку сложно удержать длительное время одну артикуляционную позу. Затруднено жевание, глотание, поперхивание при питье. Рвотный рефлекс, как правило, мало выражен или отсутствует. В произношении часто нарушаются переднеязычные звуки [4, с. 22].

3) дистонии (изменение мышечного тонуса). Чаще всего в спокойном состоянии мышечный тонус понижен, ребенок демонстрирует все признаки паретичности мышц (слюноотделение, опущенные уголки рта, вялость губ). Однако, при возрастании нагрузки тонус резко повышается. Характерно также отклонение языка от средней линии, при этом выраженность данного симптома будет зависеть от состояния мышечного тонуса в данный момент. При мышечной дистонии характерно непостоянство нарушений произношения: в разных условиях один и тот же звук может произноситься искаженно, смешиваться с другими или вовсе отсутствовать [4, с. 23].

Данные нарушения мышечного тонуса приводят к тому, что дети не могут ощутить правильное положение органов артикуляции при определенном укладе звуков, быстро найти правильное положение органов артикуляции. Отмечаются сложности поиска и переключения поз, замены движений. Во всех случаях ребенок не может полноценно реализовывать речедвигательную функцию. При возрастании речевых нагрузок наступает быстрое утомление, речь становится менее внятной, выраженнее проявляются неречевые симптомы. Дополнительно нарушается работа мимической мускулатуры: наблюдается амимичность лица, трудности выполнения заданий на растягивание губ в улыбке, нахмуривание бровей, надувание щек. Это дополнительно ухудшает произношение.

Таким образом, состояние двигательных и речедвигательных навыков у детей с дизартрией находится на недостаточном уровне вследствие нарушения состояния мышечного тонуса, обусловленного органическим поражением центральной нервной системы

Abstract. The features of general, fine and articulatory motor skills in dysarthria largely depend on the state of muscle tone. This dependence is especially pronounced in the case of articulatory motor skills.

Список литературы

1. Баль, Н. Н. Логопедия : коррекция нарушений речи при сенсорной, двигательной и интеллектуальной недостаточности / Н. Н. Баль. – Минск : БГПУ, 2022. – 119 с.
2. Кукушкина, О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, В. В. Хитрюк // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2002. – № 5. – С. 29–32.
3. Прищепа, И. М. Нейрофизиология / И. М. Прищепа, И. И. Ефременко. – Минск : Вышэйшая школа, 2013. – 284 с.
4. Семашко, Т. М. Технологический подход к преодолению дизартрии : из опыта работы / Т. М. Семашко, И. Е. Щербинская. – Гродно : Гродненский ГОИПК и ПРР и СО, 2005. – 78 с.
5. Харченко, Т. А. Развитие речи / Т. А. Харченко. – Мозырь : Белый Ветер, 2014. – 90 с.
6. Черкасова, Е. Л. Особенности структуры нарушений при дизартрии в детском возрасте и методы ее коррекции / Е. Л. Черкасова. – М. : ГАОУ ВО МГПУ, 2019. – 346 с.
7. Dockrell, J. Supporting children with speech, language and communication needs: an overview of the results of the Better Communication Research Programme / J. Dockrell, G. Lindsay // International journal of Language & Communication disorders. – 2014. – Vol. 49. – P. 543–557.

РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИЙ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С ПОМОЩЬЮ КОМПЛЕКСА ДИДАКТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности операций языкового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией. Представлен комплекс дидактических упражнений для развития операций языкового анализа и синтеза детей дошкольного возраста со стертой дизартрией на коррекционных занятиях.

Дети со стертой дизартрией испытывают трудности в овладении анализом и синтезом, что отражается на их разговорной речи. Вопрос об особенностях развития навыков анализа и синтеза у старших дошкольников со стертой дизартрией еще не был подробно исследован, что подтверждает актуальность выбранной темы.

Языковой анализ, по мнению С.М. Валявко [1], это – «умение расчленять предложения на предложения, предложения на слова, слова на слоги, а слоги и слова на звуки». Языковой синтез, по мнению исследователя, – «умение составлять предложения из слов, а слова – из слогов и звуков» [1]. Автор утверждает, что «языковой анализ и синтез тесно связаны с восприятием фонем. Дети должны слышать и понимать слова в предложении, понимать смысл предложения и осознавать, что предложение состоит из слов, слогов и звуков» [1].

По мнению Р.И. Лалаевой [3], отставание в развитии языкового анализа и синтеза проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Более трудной составляющей языковедческого рассмотрения считается фонематический анализ. Вследствие этого нередко встречаются изменение звуковой и азбучной структуры слов. В случаях, когда нарушается деление предложений на слова, это проявляется в соединении слов, например, предлогов, с другими словами, в раздельном обозначении слов и в выделении приставок и корней слов.

Симптоматика нарушений языкового анализа и синтеза отражена в работах А.Н. Корнева [2]: нарушения анализа предложения (слияние слов, слияние слов с предлогами, разделение слов); нарушения слогового анализа и синтеза (искажают слоговую структуру слов); (пропуск слогов, перестановка слогов, добавление слогов); нарушения фонемного анализа (искажают звукобуквенную структуру); (ошибки проявляются в пропуске гласных, пропуске согласных букв в союзах, перестановках и добавлениях букв).

Как отмечает И.Н. Садовникова [5], отсутствие звукового анализа проявляется в виде специфических ошибок, таких как пропуск, перестановка или вставка букв или слогов. Пропуск букв свидетельствует о том, что ребенок не выделил все звуковые компоненты в слове. Пропуск более одной буквы в слове – результат более серьезных нарушений звукового анализа, приводящих к искажению и упрощению структуры слова [5].

При недостаточной развитости языкового анализа и синтеза наблюдается искажение структуры слов. Пожалуй, самым сложным и противоречивым видом языкового анализа является анализ звуковой структуры слов, что ведет к нередким искажениям звукобуквенной текстуры текстов.

Дидактические упражнения играют важную роль в коррекционной работе по развитию операций языкового анализа и синтеза детей со стертой дизартрией. Они способствуют [4]:

- развитию фонематического слуха;
- улучшению звукопроизношения;
- формированию фонематических представлений;
- развитию лексико-грамматического строя речи;
- повышению мотивации к обучению: использование игровых форм упражнений делает процесс обучения более интересным и занимательным.

Для развития операций языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией на коррекционных занятиях предлагается следующий комплекс дидактических упражнений [6]:

Упражнения на анализ звуков:

1. «Найди картинку со звуком [м]»

Цель: развитие фонематического слуха, учить выделять заданный звук из ряда других звуков.

Оборудование: Картинки с изображениями предметов, названия которых начинаются с разных звуков, в том числе со звуком [м].

Ход проведения: Логопед предлагает ребенку выбрать картинку с изображением предмета, название которого начинается со звука [м]. Можно усложнить задание, предложив ребенку найти картинку со звуком [м] в другой части слова (в середине, в конце).

2. «Какой звук слышится в конце слова?»

Цель: развитие фонематического восприятия, учить определять звук, который слышится в конце слова.

Оборудование: не требуется.

Ход проведения: Логопед называет слова, а ребенок должен определить, какой звук слышится в конце этого слова.

Упражнения на синтез звуков:

1. «Составь слово из звуков»

Цель: развитие фонематического синтеза, учить составлять слова из заданных звуков.

Оборудование: не требуется.

Ход проведения: Логопед называет звуки, а ребенок должен составить из них слово.

2. «Доскажи слово»

Цель: развитие фонематического синтеза, учить досказывать слова, пропуская один звук.

Оборудование: не требуется.

Ход проведения: Логопед предлагает ребенку досказать слово, пропуская один звук.

Например, «ко...ка» (кошка), «ма...на» (машина).

Упражнения на анализ и синтез слов:

1. «Раздели слово на слоги»

Цель: развитие фонематического анализа, учить делить слова на слоги.

Оборудование: не требуется.

Ход проведения: Логопед называет слова, ребенок должен разделить их на слоги, хлопая в ладоши по количеству слогов.

2. «Составь предложение из слов»

Цель: развитие фонематического синтеза, учить составлять предложения из слов.

Оборудование: Картинки с изображением слов.

Ход проведения: Логопед предлагает ребенку составить из картинок предложение.

Упражнения по автоматизации звука и развитию анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией:

1. «Придумывание слов»

Цель: автоматизация звука в словах, развитие словарного запаса, упражнение в анализе звуковой структуры слова.

Оборудование: не требуется.

Ход проведения: Логопед дает инструкцию: «Придумай слова на заданный звук в определенной позиции (начало, середина, конец)».

2. «Звуковая дорожка»

Цель: развитие фонематического слуха и анализа слова, автоматизация звука.

Оборудование: лист бумаги, карандаши, картинки со словами, в которых есть заданный звук.

Ход проведения: Логопед предлагает ребенку нарисовать звуковую дорожку и разложить на ней картинки со словами, в которых есть заданный звук.

3. «Звуковой домик»

Цель: развитие фонематического анализа и синтеза, автоматизация звука.

Оборудование: лист бумаги, карандаши.

Ход проведения: Логопед предлагает ребенку нарисовать домик с тремя этажами. На первом этаже поместить слова, в которых заданный звук находится в начале слова, на втором этаже – слова со звуком в середине слова, на третьем этаже – слова со звуком в конце слова.

Таким образом, с целью развития операций языкового анализа и синтеза у детей со стертой формой дизартрии целесообразно уделять внимание данному аспекту на коррекционных занятиях. Только систематичная и целенаправленная работа по развитию навыков анализа и синтеза речи у детей со стертой формой дизартрии способна принести необходимые результаты.

Abstract. This article discusses the features of language analysis and synthesis operations in preschool children with erased dysarthria. A set of didactic exercises for the development of language analysis and synthesis operations in preschool children with erased dysarthria in remedial classes is presented.

Список литературы

1. Валявко, С. М. О понятийно-терминологических проблемах логопедии и логопсихологии / С. М. Валявко // Специальная психология. – 2008. – № 4 (18). – С. 34–39.
2. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 336 с.
3. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 2004. – 236 с.
4. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников со стертой формой дизартрии / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 222 с.
5. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1995. – 256 с.
6. Черемухина, Г. А. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования / Г. А. Черемухина // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку / Под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Издательство «Наука», 1976. – С. 142–165.

Пикалович С.Д.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Приложение PowerPoint является нетрадиционным способом проведения занятия по коррекции звукопроизношения у детей с дизартрией, позволяющее использовать сохранные анализаторы. С помощью данного приложения можно заинтересовать детей участвовать в занятии при соответствующем проведении и контроле со стороны учителя-логопеда. Визуализация помогает закреплять представление о предмете или объекте со словесным обозначением.

В современных условиях повседневная жизнь насыщена использованием электронных технологий. Это явление характерно не только для традиционной деятельности, но также охватывает сферу педагогического образования, что диктуется необходимостью адаптации к новым тенденциям. Использование информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ) в коррекционном процессе формирует положительную мотивацию у детей, дает возможность ребенку корректировать произношение звуков с опорой на визуальный и слуховой образец, расширять словарный запас, а также развивать навыки отличия объектов на основе зрительной информации.

Цель статьи – описать возможности применения ИКТ с детьми с дизартрией при коррекции нарушений звукопроизношения.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Нарушение иннервации речевого аппарата приводит к расстройствам артикуляционного праксиса, что выражается в полиморфном нарушении звукопроизношения. Выделяя особенности речи для дошкольников с дизартрией, отмечается смазанность речи, нечеткость, чередование ускоренного и замедленного темпа речи. Как правило, во фразах нет четко структурированной формулировки, не соблюдаются паузы или используются ошибочно, страдает интонационная оформленность. У детей с дизартрией наблюдается тихий голосовой окрас, скачкообразный – то тихий, то громкий, монотонный, временами гнусавый, хриплый. Ведущим проявлением у детей дизартриков является нарушение просодики и звукопроизношения, а не нарушение лексико-грамматического строя речи [1, с. 152].

Нарушение кинестетического контроля над произношением приводит к необходимости применения принципа опоры на сохранные анализаторы (зрительный) в процессе коррекционной работы при дизартрии. Кроме традиционной дидактической наглядности, интерес детей дошкольного возраста вызывает использование ИКТ.

Термин «информационно-коммуникативные технологии» представляет собой совокупность методов и средств, объединенных в технологический комплекс, обеспечивающий все информационные процессы, осуществляемые в преследуемых задачах пользователя [2].

Перечень программных средств учебного назначения на современном этапе включает в себя: электронные учебники; электронные лекции, контролируемые компьютерные программы; справочники и базы данных учебного назначения; сборники задач и генераторы примеров; предметно-ориентированные среды; учебно-методические комплексы; программно-методические

комплексы; компьютерные иллюстрации для поддержки различных видов занятий, электронные системы обучения [4].

Представленный перечень программных средств используют, как правило, педагоги и специалисты специального образования для быстрого доступа к информации при изучении вопросов первой необходимости, при подготовке проведения занятия и составлении конспекта занятия с детьми.

С детьми с нарушениями звукопроизношения можно применять программу PowerPoint, поскольку данная программа универсальна при проведении занятий и может использоваться как в реальном режиме занятий, так и на онлайн-занятиях. PowerPoint – приложение для создания демонстрационной наглядности презентаций разного формата на цифровом носителе. Соответственно, можно создать презентации на любом устройстве и без ограничения в месте, где можно создать презентацию.

Для процесса обучения наиболее применительно следующее: мультимедиа – спектр информационных технологий, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия на пользователя.

При использовании ИКТ в работе с детьми с нарушениями звукопроизношения должны быть соблюдены определенные требования: обозначение временных рамок использования; учет возрастных особенностей; учет здоровья и бережения; размер экрана средства; качество картинок; учет применения картинок близких к варианту использования на реальных основах; возможно применение звуков; учет новизны, т.е. применение востребованных тематик при применении сюжета в занятиях; учет научности; применение принципа от простого к сложному; разграничение заданий на определенные этапы занятия.

С дошкольниками 5–6 лет применение такого типа программ на коррекционном занятии непрерывного использования, связанного с фиксацией взгляда непосредственно на экране видеомонитора ПЭВМ, составляет не более 10 минут» и «занятия проводятся не более 2 раз в неделю» [3].

При организации пространства не стоит нагружать дополнительной информацией или таблицами, которые обычно на столе или доске. Могут лишь использоваться материалы, если они связаны с темой презентации и предоставлены на необходимом этапе работы. Обязательное условие перед применением презентации – проделать вместе с ребенком зрительную гимнастику для профилактики нарушений зрения, подготовки к нагрузке и предотвращения усталости. Стоит добавить, что ребенок должен держать прямую осанку при выполнении задания в презентации. В презентацию можно добавлять слова с картинкой начиная со старшего дошкольного возраста, поскольку у детей идет подготовка в школу, они могут зрительно видеть и привыкать, однако не читают, читает только учитель-логопед. В школьном возрасте ребенок будет уже самостоятельно и отвечать читать, а учитель-логопед давать пояснение, в случае незнакомого слова.

Приложение PowerPoint на логопедических занятиях несет универсальный способ подачи предоставления информации и подачи упражнения, задания, игры. Задачи, которые могут быть представлены, составляют исходя из темы занятия, а также определяются этапы, на которых они будут осуществляться. Соответственно, задачи могут быть следующие: развивать умение правильно произносить звук [P] с помощью картинок; развивать умение различать звуки [P] и [P'] на основе соотнесения с их домиком; развивать умение находить картинку на звук [P]; развивать умение повторять слоги с помощью презентации на звуковой основе; развивать умение запоминать и находить букву [P] на слайде; развивать умение употреблять предлоги и слова со

звуком [Р]; обогащать словарный запас слов со звуком [Р]; развивать зрительную координацию с помощью инструкции; развивать зрительную координацию на основе зрительной гимнастики.

Из выделенных задач стоит отметить, на каких этапах работы рекомендуется применять упражнения с использованием приложения PowerPoint, а именно на этапе закрепления и автоматизации звуков в слогах, словах и фразовой речи, на этапе дифференциации смешиваемых звуков. При постановке звуков можно использовать демонстрацию артикуляционного профиля, картинки в формате «gif» для визуализации движений органов артикуляционного аппарата при произнесении определенного звука. Ребенку формируют умение придавать своим артикуляторным органам то положение, которое свойственно нормальной артикуляции звука, что и обеспечит правильность его звучания. Эта работа проводится учителем-логопедом с помощью специальных приемов. Помощь родителей на данном этапе заключается в дальнейшем развитии артикуляционного аппарата и выполнении приемов по вызыванию отсутствующих звуков, которые объясняются учителем-логопедом.

Положительные аспекты приложения PowerPoint включают в себя: индивидуальность для использования; подбор материала под интересы ребенка; простота в использовании; улучшение восприятия; возможность просмотреть презентации на различных устройствах; возможность вставки практически любых графических, аудио- и видеофрагментов; создание красочных анимационных переходов; возможность закрепить слово и его визуальное изображение; настройка звукового сопровождения; возможность распечатки всех или отдельных слайдов непосредственно из PowerPoint; включение ритма в виде картинок или на слух для профилактики.

Таким образом, приложение PowerPoint является нетрадиционным способом проведения занятия по коррекции звукопроизношения у детей с дизартрией, позволяющее использовать сохраненные анализаторы. С помощью данного приложения можно заинтересовать детей участвовать в занятии при соответствующем проведении и контроле со стороны учителя-логопеда. Визуализация помогает закреплять представление о предмете или объекте со словесным обозначением.

Abstract. The PowerPoint application is a non-traditional way of conducting a lesson on the correction of pronunciation in children with dysarthria, allowing the use of preserved analyzers. With the help of this application it is possible to interest children to participate in the lesson with appropriate implementation and control by the speech therapist. Visualization helps to reinforce the idea of a subject or object with a verbal label.

Список литературы

1. Логопедия. Теория и практика / Т. В. Туманова, Т. В. Волосовец, О. Г. Приходько [и др.] ; под общ. ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2023. – 604 с.
2. Мухина, Ю. Р. Соотношение понятий «информационные технологии» и «современные информационные технологии» в обучении / Ю. Р. Мухина // Молодой ученый. – 2009. – № 11 (11). – С. 295–298.
3. Об утверждении специфических санитарной-эпидемиологических требований : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 7 Августа 2019 г. № 525 // Официальный ресурс Министерства образования Республики Беларусь. – URL.: <https://edu.gov.by/urovni-obrazovaniya/srennee-obr/srennee-obr/informatsiya/sanitarnye-normy-pravila-i-gigienicheskie-normativy/> (дата обращения: 28.01.2025).
4. Применение средств современных информационно-коммуникативных технологий в образовании / М. А. Карпова, К. Э. Бердникова, А. С. Седова [и др.] // Современные научные исследования и инновации. – 2019. – № 12. – С. 80–86.

Пихтерова М.А.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПО ТЕМЕ «ОДЕЖДА» У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлена проблема развития лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Дано описание авторской разработки интерактивной тетради как средства развития словарного запаса по теме «одежда» у детей с дизартрией в дошкольном возрасте.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, в основе которого лежит недостаточная иннервация мышц речевого аппарата. Ведущим нарушением при дизартрии является нарушение просодики, звукопроизношения из-за поражения мышц артикуляционного аппарата, дыхательной мускулатуры [7, с. 153].

Дети с дизартрией составляют весьма разнородную группу с позиции неврологической, психологической и логопедической симптоматики. Однако их всех объединяет наличие отклонений во всех видах моторики: общей, артикуляционной и мелкой. В области общей и мелкой моторики выявлено нарушение координации и переключаемости движений, трудности удержания позы, проблемы запоминания и воспроизведения серии последовательных движений. Темп движений снижен, наблюдается моторная неловкость. Среди нарушений в области артикуляционного аппарата выявляется самая разная симптоматика: от пониженного тонуса мышц к его патологическому повышению. Все это приводит к трудностям правильного воспроизведения серии артикуляционных движений для выполнения звука или нескольких звуков. Нарушается полнота и правильность постановки артикуляционных органов. Параллельно наблюдаются содружественные движения мышц артикуляционного аппарата и мимической мускулатуры, повышенное слюноотделение, синкинезии. При возрастании нагрузки на артикуляционный аппарат наблюдается посинение языка, тремор, снижение объема и полноты выполнения даже тех движений, которые дети способны воспроизвести правильно [8, с. 42]. Нарушения произносительной стороны речи, а также своеобразие познавательной сферы при дизартрии отрицательно влияют на овладение ребенком лексико-грамматическим строем речи.

Нарушения лексики в той или иной степени имеются у каждого ребенка с дизартрией и проявляются в низком словарном запасе, вербальных парафазиях, неточностях при употреблении, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Характерным является наличие значительной разницы между объемом пассивного и активного словаря. Понимая значения многих слов, дети с дизартрией ограничиваются употреблением наиболее часто слышимых слов, при этом практически не используют прилагательные, наречия, служебные части речи [8, с. 45].

У детей отмечаются трудности поиска нужного слова: замедленность, недостаточная автоматизация навыка. Часто они подбирают слова, сходные по звучанию, но имеющие разное значение и не подходящие под контекст (персик – перец). Это связано с тем, что поиск слов происходит не только с опорой на семантические признаки, но и на звуковую оболочку слова. Нарушения произношения приводят к закреплению в памяти неправильного образа звучания слова, поэтому ребенок подбирает слова, похожие по звучанию [8, с. 46].

Неточность употребления слов выражается в вербальных парафазиях. Дети могут употребить слово в слишком широком значении (например, *птица* вместо *воробей*), или же, напротив, в слишком узком (*снег* вместо *зима*). Часто одно слово используется только в одной определенной ситуации, в других ситуациях возникают трудности употребления. Все это указывает на ситуативный характер употребления многих слов [1, с. 84].

Еще одним проявлением нарушений лексики у детей с дизартрией является запаздывание в формировании лексической системности и организации семантических полей. Организация семантических полей у детей с дизартрией специфична: дети часто смешивают родо-видовые отношения, могут возникать затруднения в отнесении понятия к определенной лексической группе или же в объединении понятий в таковую [8, с. 48].

Особые затруднения у детей с дизартрией возникают при подборе синонимов и антонимов. Среди антонимов дети часто подбирают слова, которые по семантике близки к антониму, как одной части речи, так и разных (*ночь – утро*). При подборе антонимов к глаголам дети могут подбирать тот же глагол, только с частицей не (*смеяться – не смеяться*). Наблюдаются также такие явления, как подбор синонимов вместо антонимов (*храбрый – смелый*), подбор другой формы слова (*стоять – стоит*), подбор слова, которое синтагматически связано с антонимом (*приехать – автобусом*). Еще сложнее из-за бедности словарного запаса детям дается подбор синонимов. Наблюдаются следующие ошибки: подбор антонима вместо синонима (*смелый – трусливый*), подбор слова, близкого по семантике (*парк – зоопарк*), подбор слов, близких по звучанию, (*рис – рысь*), подбор исходной формы слова (*идет – идти*) [8, с. 49].

Исходя из описанной симптоматики, можно сделать вывод о необходимости проведения коррекционно-педагогической работы по развитию всех сторон речи, включая и лексическую сторону. Методики развития лексической стороны речи раскрыты в трудах многих исследователей (Е.Ф. Архипова [1], Н.Н. Баль [2], Л.В. Лопатина [8]). Все они опираются на онтогенетическую последовательность развития лексики в норме, а также на специфические особенности состояния лексического строя речи у детей с дизартрией.

В связи с этим, можно выделить следующие общие задачи по развитию словарного запаса у детей с дизартрией [1]:

- осуществлять подготовку к изучению лексических тем путем развития понимания слов, обращений, просьб, указаний, поручений, доступных по лексике и грамматическому оформлению;
- актуализировать и уточнять значения слов, имеющихся в словарном запасе детей;
- пополнять словарный запас именами существительными, глаголами, именами прилагательными;
- обогащать и развивать словарный запас, как путем накопления новых слов, так и за счет развития умения пользоваться различными способами словообразования;
- формировать представления детей об окружающих предметах и явлениях, с овладением классификацией, систематизацией и обобщением предметов, развивать лексическую системность;
- расширять и закреплять умения выстраивать связи слова с другими словами во фразовой и связной речи.

Решение данных задач должно учитывать не только актуальное состояние лексики у детей с дизартрией, но и возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста. Так, для детей физиологически характерны повышенная двигательная активность, преобладание непроизвольного внимания над произвольным, доминирующий характер наглядно-образного мышления. Поэтому в коррекционной работе с детьми важно использовать такие формы, методы, приемы и средства работы, которые одновременно стимулируют познавательный интерес детей,

удерживают их внимание и несут в себе коррекционный потенциал. Кроме того, важно учитывать и ведущий вид деятельности в старшем дошкольном возрасте – игровую. Один из способов сделать процесс освоения словарного запаса в данном возрасте более интересным – это использование активных методов обучения. Одним из направлений активных методов является интерактивное обучение, ставящее перед собой цель максимального включения педагога и воспитанников в сотрудничество через решение проблемных ситуаций, диалога, организацию игровых ситуаций. Ребенок и педагог являются равноправными субъектами обучения. Вариаций применения интерактивного обучения достаточно, поэтому на современном этапе образования оно набирает все большую популярность, в том числе и в области коррекционной педагогики.

Одним из доступных, и в то же время эффективных средств, применяемых в рассматриваемом виде обучения, является интерактивная рабочая тетрадь, представляющая собой современный вариант классической рабочей тетради. Ее отличие заключается в том, что она направлена не только на закрепление полученной информации, но и на ее анализ, дает возможность детям самостоятельно получить новые сведения. Тетрадь включает в себя определенные интерактивные шаблоны, которые позволяют одновременно объединить сразу несколько тем в одной игре, дает возможность применить знания и умения в практической деятельности, проявить детям себя в творчестве. Лексический материал в тетради представлен структурированно, чтобы ребенок смог его усвоить в полной мере доступным способом, а также применять в повседневной деятельности.

Цель исследования – описать интерактивную рабочую тетрадь как средство развития словарного запаса по теме «одежда» у детей с дизартрией в дошкольном возрасте.

Проанализировав результаты теоретических сведений по проблеме состояния словарного запаса у детей с дизартрией, а также коррекционные возможности интерактивной тетради, мы разработали содержание интерактивной тетради для детей на материале лексической темы «Одежда». К тетради дополнительно разработаны методические рекомендации с целью ее эффективного использования на коррекционных занятиях. В ходе разработки тетради мы адаптировали и модифицировали упражнения, представленные в работах С.Е. Большаковой [3], М.Г. Борисенко [4], Т.П. Горониной [5], Л.В. Забродиной [6].

Содержание рабочей тетради опирается на ряд принципов:

- 1) принцип деятельностного подхода реализуется в том, что содержание заданий учитывает ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста и носит игровой характер;
- 2) принцип учета структуры речевого нарушения при дизартрии. Задания подобраны таким образом, что несут в себе потенциал одновременно и по развитию моторной сферы при дизартрии, которая лежит в основе структуры данного речевого нарушения;
- 3) принцип системности. Рабочая тетрадь учитывает факт речи как сложной системы со взаимосвязанными компонентами, поэтому задания направлены не только на развитие лексики, но и грамматического строя, связной речи, психических функций, операций мышления;
- 4) принцип этапности. Задания учитывают последовательность формирования лексики в онтогенезе, а также этапы коррекционной работы при коррекции дизартрии;
- 5) принцип доступности. Все задания доступны для выполнения детьми с учетом их возраста, уровня речевого развития, индивидуальных особенностей;
- 6) принцип сознательности и активности. Предполагает активное включение детей как в речевую, так и в практическую деятельность в ходе выполнения заданий.

Потенциал рабочей тетради заключается в том, что выполнение детьми с дизартрией заданий позволяет обогатить словарный запас по лексической теме «Одежда» (с охватом всех частей речи),

научиться правильно подбирать слова, уточнить значение некоторых неточно употребляемых слов. Также с помощью тетради можно решать задачи по формированию навыков словообразования и словоизменения, развитию связной монологической речи.

Каждая игра позволяет решать несколько задач одновременно. Однако одна из задач всегда является центральной. В связи с этим, игры в интерактивной тетради представлены по следующим направлениям.

Игры, направленные на развитие умения понимать и дифференцировать семантику слов по лексической теме «Одежда». Данные игры позволяют актуализировать имеющиеся в пассивном словаре понятия и одновременно расширить объем как активного, так и пассивного словаря. Такие игры тесно связаны также с развитием операций мышления: анализа, синтеза, классификации и т.д.

Примером игры по данной группе может быть игра «Подарки», направленная на формирование умения классифицировать одежду по заданному признаку (женская или мужская). Кроме того, дополнительно игра позволяет отрабатывать навык правильного согласования слов в предложении. В ходе игры детям необходимо разложить ленты с одеждой в синюю или голубую рамку в зависимости от принадлежности одежды по гендерному признаку. Вместе с этим дети проговаривают свои действия, употребляя названия одежды в винительном падеже: «Маше подарю красное платье, желтую шапку, зеленый шарф. Ване я подарю синие носки, коричневый ремень, желтую рубашку». В качестве усложнения задания, педагог может предложить назвать не только цвет, но и материал, из которого изготовлена одежда.

Игры, направленные на развитие умения образовывать основные лексико-грамматические категории (употребление предложно-падежных конструкций, тренировка в словоизменении, словообразовании и согласовании слов). Центральной задачей данных игр является включение слов по рассматриваемой лексической теме в разные конструкции, требующие изменения слов или образования новых.

В качестве примера игры из данного направления приведем игру «Наряжаем радугу», направленную на отработку умения согласовывать имена прилагательные, обозначающие цвета предметов одежды, с существительными в роде и числе. Дополнительно игра способствует развитию мелкой моторики у детей. При проведении игры используются сюжетная картинка и разрезные маленькие предметные картинки с изображением одежды. Дети рисуют радугу. Учитель-логопед предлагает ребенку назвать цвет каждой части спектра радуги, затем предлагает подобрать одежду такого же цвета и вставить в прорези. Каждый ребенок называет каждый предмет одежды и его цвет, правильно согласовывая имена существительные с прилагательными в роде и числе.

Игры, направленные на употребление слов по лексической теме «Одежда» в связной речи, позволяют закрепить использование усвоенных слов по рассматриваемой лексической теме в связной речи детей. Игры направлены на обучение детей составлению разных видов рассказов с опорой на наглядность и с включением ранее усвоенных слов. Игры по данному направлению являются наиболее сложными для детей.

Например, игра «Расскажи о покупках» направлена на формирование умения составлять описательный рассказ с опорой на наглядность и схему. Детям предлагается рассмотреть картинки и послушать короткий рассказ, а затем разложить покупки в пакеты. После учитель-логопед просит от имени мальчика или девочки рассказать о покупках с опорой на наглядную схему. Использование схематической наглядности отражает основные качества, свойства, действия предмета или явления в их взаимосвязи и определенной последовательности.

Для того, чтобы использование тетради позволяло эффективно реализовать ее потенциал, мы разработали методические рекомендации для специалистов, планирующих ее применение. Приведем некоторые из рекомендаций:

1) каждая игра должна быть в той или иной степени направлена на уточнение значения слов, а также на их включение в активный словарь. Особое внимание уделяется глаголам и прилагательным;

2) важно акцентировать внимание на обобщающих понятиях, а также на тех словах, произношение, понимание или изменение вызывают у детей особую трудность;

3) словарь прилагательных должен обогащаться одновременно с расширением представлений о цвете, величине, форме, признаках, высоты, толщины, на основе умения сравнивать предметы по различным признакам;

4) игры предпочтительнее включать в основной или заключительный этап занятия. Применение игр интерактивной тетради в начале основной части коррекционного занятия выступают в качестве увлекательного задания, быстро организующего детей, активизирующего имеющийся словарь, зрительное и слуховое внимание, способствуют переключению внимания детей, активизируют работу разных анализаторов. Проведение игр в конце коррекционного занятия, позволяет снять нагрузку, когда основная работа завершена, при этом помогает закрепить умения и навыки, отрабатываемые на занятии;

5) на начальном этапе выполнения заданий необходимо проговорить детям четко и доступно инструкцию и при необходимости предложить помощь. Однако в дальнейшем помощь предлагается только в случае выраженных затруднений. Помощь может выражаться в виде разъяснения требований, предъявляемых к выполнению того или иного задания, или непосредственная индивидуальная при выполнении некоторых заданий;

6) имеется возможность использования интерактивной тетради в домашних условиях ребенком под контролем родителей с целью закрепления усвоенных навыков.

Таким образом, данная рабочая тетрадь содержит программный речевой материал в основе игр, которые способствуют развитию словарного запаса по лексической теме «Одежда», а также формированию навыков словообразования, словоизменения, связной речи, а также развитию высших психических функций и мелкой моторики, что является частью коррекционной работы при дизартрии.

Abstract. The workbook contains programmatic speech material based on games that contribute to the development of vocabulary on the lexical topic «Clothing», as well as the formation of word formation skills, inflection, coherent speech, as well as the development of higher mental functions and fine motor skills, which is part of the correctional work for dysarthria.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2008. – 254 с.
2. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 152 с.
3. Большакова, С. Е. Работа логопеда с дошкольниками, игры и упражнения / С. Е. Большакова. – М. : АПО, 1996. – 417 с.
4. Борисенко, М. Г. Демисезонная одежда и обувь / М. Г. Борисенко, Н. А. Лукина. – СПб. : Паритет, 2021. – 26 с.
5. Горонина, Т. П. Речемыслительные упражнения по развитию и коррекции речи детей : сб. лексических тем / Т. П. Горонина. – Минск : Зорны Верасок, 2019. – 47 с.

6. Забродина, Л. В. Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л. В. Забродина. – М. : Астрель, 2005. – 94 с.
7. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. А. Шаховской. – М. : Владос, 1999. – 681 с.
8. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : РГПУ, 2001. – 191 с.

УДК 376.37

Пицко Е.П.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Данная статья дает краткий обзор особенностей состояния эмоционально-волевой сферы у детей с тяжелыми нарушениями речи. Описаны механизмы и проявления нарушений эмоционально-волевой сферы у детей при разных речевых нарушениях.

Под эмоционально-волевой сферой понимаются свойства человека, которые характеризуют динамику, качество и содержание его чувств и эмоций. Содержательные аспекты эмоционально-волевой сферы отражают те ситуации, объекты и явления, которые представляют особую значимость для индивида. Эмоционально-волевая сфера тесно связана с личностными и характерологическими особенностями человека, его мотивационной сферой и включает в себя эмоции и волевой компонент [3, с. 42].

Эмоции позволяют отразить внутреннее состояние человека, выразить его отношение к тому или иному объекту или явлению, а также являются своеобразным «регулятором» определенных поступков человека, выступая критерием оценки в ситуациях, требующих волевой регуляции человека. При этом, эмоции способствуют развитию волевых качеств личности равно также, как и нравственно-волевые качества способствуют совершенствованию эмоций, их общественно приемлемому выражению и возвращению таких качеств, как сдержанность, тактичность, чувство гордости и любви и т.д. [10, с. 12].

Под понятием «воля» понимается совокупность устойчивых и осознанных мотивов или желаний поведения, которые контролируют остальные потребности. Содержательные аспекты волевой сферы находят выражение в способностях человека, которые проявляются в самодетерминации и регуляции им собственной деятельности и различных психических процессов. Воля выполняет такие функции, как определение целей и мотивов, регуляция побуждения к действиям при недостатке или переизбытке мотивации, контроль за деятельностью некоторых психических процессов (память, внимание, воображение, речь), мобилизация психических или физических ресурсов в процессе достижения поставленных целей. Таким образом, волю всегда отличает ее осознание человеком с целью саморегуляции, самобилизации и самодетерминации [1, с. 79].

Наличие тяжелого речевого нарушения, как правило, является следствием органического поражения нервной системы, что влечет за собой своеобразие протекания познавательных процессов, особенности эмоциональных проявлений, формирования волевого компонента.

Цель статьи – описать особенности эмоционально-волевой сферы детей с тяжелыми нарушениями речи.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это дети с сохранным слухом и интеллектом, страдающие резко выраженными отклонениями в развитии речи и вследствие этого ограниченные в речевом общении. Наиболее часто встречаются алалия, ринолалия, дизартрия. К тяжелым нарушениям речи относят также выраженные формы заикания [2, с. 234].

Особенности эмоционально-волевой сферы у детей рассматриваемой категории, прежде всего, связаны с состоянием их познавательной сферы, а также с наличием речевого нарушения, препятствующего нормальному взаимодействию. Таким образом, нарушения эмоционально-волевой сферы могут быть связаны как с органическим поражением центральной нервной системы, так и носить вторичный характер. Тем не менее, дети с тяжелыми нарушениями речи способны испытывать те же эмоции, что и дети с нормальным речевым развитием, вопрос стоит только в степени проявления и уровне сформированности той или иной эмоции.

Характерной особенностью эмоционально-волевой сферы детей является то, что они качественно хуже выражают эмоции, требующие высокого уровня автоматизации и быстрого включения в деятельность. Если дети выполняют действия без включения яркого проявления эмоций, продуктивность работы приближается к нормальной. Исключение составляет психомоторная деятельность: если у здоровых детей психомоторные акты совершаются в значительной мере автоматически, не требуют произвольной регуляции, то для детей с ТНР регуляция представляет сложную задачу, требующую произвольного контроля [5, с. 26].

Значимой причиной своеобразия формирования эмоционально-волевой сферы также является высокая зависимость состояния ребенка от окружающей среды. Такие дети могут подвергаться насмешкам со стороны сверстников, испытывают речевые препятствия во взаимодействии с окружающими. Это порождает речевой негативизм, замкнутость, что становится причиной эмоциональных срывов или, напротив, равнодушия, апатии. Если же ребенок находится в среде, адаптированной под его потребности и толерантной к его нарушению, уровень негативных проявлений снижается.

У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечается повышенная тревожность: они боятся пробовать себя в чем-то новом (особенно, если деятельность предполагает речевую активность). На фоне этого формируется низкая самооценка, постоянное ожидание неудачи, недоверие к окружающим. При этом многие дети могут быть активными и непосредственными в свободной деятельности, но на занятиях испытывать напряжение, отказываться от взаимодействия, проявлять признаки невроза (теребить руками волосы, предметы, вертеться). В тяжелых случаях у ребенка формируется комплекс неполноценности, что препятствует как исправлению речевого нарушения, так и адаптации ребенка в общество [7, с. 108].

Нарушения самоорганизации обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого интереса к заданию. Дети часто длительно не включаются в предложенную им проблемную ситуацию. Другие приступают к выполнению заданий, но быстро утрачивают к ним интерес, не заканчивают их и отказываются работать, даже в случаях правильного выполнения заданий. Нарушения волевой регуляции поведения обусловлены неустойчивостью произвольного внимания, низкими самооценкой и уровнем притязаний. Дети быстро истощаются от любого вида деятельности. На занятиях проявляют двигательную расторможенность, или, напротив, пассивность. Нередки вспышки агрессии при невозможности справиться с заданием [7, с. 110].

Еще одним фактором, обуславливающим характер и степень проявления расстройств эмоционально-волевой сферы, является характер нарушения. Как известно, различные тяжелые

нарушения речи имеют свой механизм, следовательно, проявления нарушений эмоционального и волевого компонента будут различны.

Исследования эмоциональной сферы детей с общим недоразвитием речи И.Ю. Кондратенко [6, с. 51] показали, что дети фрагментарно понимают свои эмоциональные состояния. Особые затруднения возникают при передаче гнева, страха, удивления с помощью невербальных средств (мимики). Половина испытуемых не умеет адекватно выразить эмоционально-смысловое содержание высказывания. В заданиях на определение и называние различных эмоциональных состояний дети часто путали сходные по мимике эмоциональные проявления, например, страх и удивление, а безошибочно дифференцировали только противоположные эмоции радости и грусти. Ограниченность словарного запаса приводит к отсутствию или низкой частоте употребления эмоциональной лексики в речи.

Эмоциональное состояние детей с моторной алалией часто связано с проявлением невротических черт: раздражительность, плаксивость, капризность, речевой негативизм. Дети стараются избегать речевых ситуаций, пользуясь преимущественно жестами. Резкое ограничение коммуникативных умений приводит к сокращению контактов со сверстниками и взрослыми, что тормозит личностное развитие ребенка. В ходе выполнения заданий дети долго не могут приняться за работу, проявляют интеллектуальную пассивность. С возрастом повышается критичность к своему состоянию, что приводит к отчаянию, а в тяжелых случаях даже к депрессивным проявлениям [4, с. 92].

Эмоционально-волевая сфера детей с сенсорной алалией, напротив, характеризуется сниженной критичностью к своему состоянию, наличием импульсивности и хаотичности в эмоциональных проявлениях и действиях. Повышенная речевая активность не компенсирует познавательных и коммуникативных трудностей, так как ребенок не может ее контролировать. В свою очередь, осваиваемая им речь не может служить основой для своевременного формирования других высших психических функций, в частности эмоционально-волевых качеств. Образуется порочный круг, который может быть разорван только целенаправленной работой логопеда и психолога [4, с. 93].

Механизмом нарушений эмоционально-волевой сферы при дизартрии выступает повышенная возбудимость нервной системы наравне с ее истощаемостью. В связи с этим детей с данным нарушением по состоянию эмоционально-волевой сферы можно разделить на две группы:

1) дети со склонностью к тормозным реакциям. Дети данной группы часто отличаются пугливостью, замедленностью реакций, они замкнуты и неуверенные в себе, стеснительны. Наличие органических расстройств нервной системы приводит к усилению тревожности в трудных ситуациях с проявлением вегетативных реакций;

2) дети со склонностью к повышенной эмоциональной возбудимости. У таких детей часто наблюдаются истерические припадки, повышенная суетливость, неспособность сосредоточиться на задании и довести до конца. Любая неудача провоцирует аффективные проявления: положительное настроение резко сменяется гневным, появляется плач и агрессия [8, с. 193].

Эмоциональное состояние детей с ринолалией также имеет ряд особенностей. Вследствие накопленного негативного опыта, связанного с речевым нарушением (медицинское вмешательство, наличие шрамов, болезненности, психогенная травматизация) дети часто проявляют негативизм, у них наблюдаются различные страхи, невротические проявления. Формируется негативная самооценка как вследствие непринятия особенностей внешности, так и речевых недостатков. Развитие эмоционально-волевой сферы у детей с ринолалией протекает волнообразно: периоды условно благоприятного эмоционального фона сменяются негативизмом.

Однако при отсутствии целенаправленного коррекционного вмешательства негативное отношение к собственной личности только усиливается [11, с. 47].

Состояние эмоционально-волевой сферы детей с заиканием в большинстве случаев зависит от степени фиксированности на нарушении, которая может быть нулевой, умеренной, выраженной. У детей с нулевой фиксацией наблюдается адекватная самооценка, преимущественно ровный эмоциональный фон. Они не стесняются своей речи, не испытывают робости или замкнутости, полноценно взаимодействуют с окружающими. Дети с умеренной степенью фиксации испытывают в связи с заиканием неприятные переживания, скрывают его и компенсируют манеру речевого общения с помощью уловок. Тем не менее, у детей данной группы негативные эмоции не превалируют над положительными, у них не наблюдается резко заниженная самооценка. У детей с выраженной степенью фиксации отмечается повышенная замкнутость, негативизм, низкая самооценка, заниженный уровень притязаний. Такие дети мнительны, тревожны, неуверенные в своих возможностях [9, с. 65].

Таким образом, эмоционально-волевая сфера детей с тяжелыми нарушениями речи характеризуется неустойчивостью, склонностью к аффективным реакциям и снижению самооценки и уровня притязаний в деятельности. Все это является последствием нарушений на уровне нервной системы, а также отношения ребенка и окружающих к наличию речевого нарушения.

Abstract. The state of the emotional-volitional sphere in children with severe speech disorders depends on the nature and severity of the speech disorder. However, all groups of children are characterized by undifferentiated expression of emotions, unstable self-esteem, and a tendency to affective manifestations.

Список литературы

1. Вайнер, М. Э. Школьная адаптация и развитие личности младших школьников / М. Э. Вайнер. – Волгоград : Волгоградское научное издательство, 2004. – 136 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
3. Джанерьян, С. Т. Психология эмоций и воли / С. Т. Джанерьян. – Ростов н/Д : Свет, 2016. – 545 с.
4. Калягин, В. А. Логопсихология / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
5. Колодич, Е. Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков / Е. Н. Колодич. – Минск : РИПО, 1999. – 94 с.
6. Кондратенко, И. Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И. Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2002. – № 6. – С. 51–59.
7. Лауткина, С. В. Логопсихология / С. В. Лауткина. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2007. – 173 с.
8. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией / Р. И. Мартынова. – М. : Владос, 1997. – 377 с.
9. Селиверстов, В. И. Заикание у детей: психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия / В. И. Селиверстов. – М. : Владос, 2000. – 205 с.
10. Черникова, О. А. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена / О. А. Черникова, О. В. Дашкевич. – М. : ФиС, 1971. – 47 с.
11. Чистоградова, И. А. Особенности психического развития детей с врожденной челюстнолицевой патологией / И. А. Чистоградова. – М. : МГМСУ, 2002. – 188 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы социальной адаптации детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, обращено внимание на особенности их социализации, взаимодействие с окружающими, а также трудности, возникающие в процессе интеграции в детский коллектив. Рассматриваются основные факторы, влияющие на успешность социальной адаптации, а также роль педагогов, психологов и родителей в процессе коррекционно-развивающей работы.

Процесс социальной адаптации является важной составляющей развития личности, поскольку он обеспечивает интеграцию человека в социум, позволяет научиться взаимодействовать с окружающими, понимать их ожидания и требования, а также осваивать роль в социальном контексте. В случае с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) этот процесс значительно усложняется, так как они сталкиваются с особыми трудностями в восприятии социальной реальности, которые затрудняют нормальную адаптацию.

Особенно интенсивно процесс социализации ребенка начинается с того момента, когда он овладевает речью, несущей коммуникативную функцию [1]. Дети с РАС часто имеют выраженные проблемы с восприятием эмоций и социальных сигналов, что затрудняет их участие в коллективных играх и взаимодействии с другими детьми. Также, многие из этих детей демонстрируют коммуникацию. Социальная адаптация таких детей требует системного подхода, включающего профессиональную помощь специалистов, а также активное участие родителей.

Основной характеристикой детей с расстройством аутистического спектра является нарушение социального взаимодействия. Они живут в особом мире, в котором все неизменно и который закрыт от всех [3, с. 8]. Эти дети часто не способны понять и интерпретировать социальные сигналы, такие как выражения лиц, жесты, интонации. Они могут избегать зрительного контакта, не проявлять интереса к общению с другими детьми и не воспринимать их чувства. Это приводит к тому, что они часто оказываются в изоляции, не участвуют в групповых играх и не развивают навыки коллективного взаимодействия.

Некоторые дети с РАС могут проявлять страх или тревогу в ответ на изменение привычной ситуации или в силу переутомления. Такие реакции могут усугублять проблему социализации, так как другие дети могут воспринимать их поведение как странное или агрессивное.

Также для лиц с расстройством аутистического спектра могут быть характерны проявления агрессии, если их нарушенные ожидания не оправдываются, а другие дети начинают избегать их из-за недоразумений или конфликтов. Это усиливает чувство изоляции и разочарования, что препятствует процессу адаптации.

Когнитивные особенности детей с расстройством аутистического спектра варьируются в зависимости от степени расстройства. У некоторых детей с РАС интеллект может быть в пределах нормы или выше среднего, однако они могут испытывать трудности с восприятием окружающей реальности, обработкой информации, абстрактным мышлением и решением задач. Некоторые дети имеют исключительные способности в узких областях, например, в музыке, математике или искусстве, но они не могут перенести эти навыки в социальное взаимодействие.

Одной из особенностей является слабое развитие навыков обобщения, когда ребенок не может перенести изученное на новые ситуации. Это приводит к затруднениям в освоении социального опыта, например, понимания, как вести себя в разных социальных контекстах.

Дети с РАС часто демонстрируют стереотипные или повторяющиеся действия. Например, ребенок может часами собирать игрушки в определенном порядке или повторять одну и ту же игру, раскачиваться, вертеть предметы и др. Данные действия могут быть как ритуальными, так и стереотипными. Они дают им ощущение безопасности и контроля в мире, который они воспринимают как сложный и непредсказуемый, направлены на снижение тревоги и стресса, но они могут мешать детям участвовать в общих играх, ограничивать их возможности для социализации и вовлечения в деятельность с другими детьми, также они могут изолировать ребенка от социума, поскольку сверстники не понимают их мотивов и не хотят участвовать в таких действиях.

Дошкольный возраст является важным периодом для формирования основных навыков общения и взаимодействия с окружающими. В этом возрасте дети начинают активно взаимодействовать с окружающим миром, осваивают социальные роли, учат правила поведения в группе. Для детей с РАС этот процесс существенно осложняется, так как они сталкиваются с различными трудностями, которые мешают нормальной социализации. Для детей с РАС характерны трудности в установлении контакта и поддержании беседы. Эти дети могут не понимать, когда и как начать разговор, могут не реагировать на просьбы и указания взрослых, или наоборот, могут вести долгие монологи на темы, которые интересуют только их, не замечая, что собеседники не вовлечены в разговор.

Кроме того, детям с РАС сложно понять невербальные коммуникации, такие как жесты, выражения лиц, интонации. Это приводит к трудностям в понимании эмоциональных состояний других людей, что, в свою очередь, мешает их социальным взаимодействиям. Дети с РАС могут не понимать, что их поведение вызывает у других детей раздражение или недовольство, и, наоборот, могут не распознавать сигналов, когда кто-то хочет установить с ними контакт.

Ограниченные интересы, которые характерны для детей с аутизмом, могут затруднять их участие в групповых играх и коллективной деятельности. Эти дети часто увлекаются узким кругом деятельности, например, коллекционированием предметов или наблюдением за определенными явлениями, и не могут включиться в разнообразные игры, которые требуют гибкости и способности к совместным действиям.

Дети с РАС часто не могут правильно интерпретировать социальные нормы и правила. Например, они могут не понимать, как правильно играть с другими детьми, как делиться игрушками или соблюдать очередь. Эти дети не всегда осознают, что их поведение нарушает нормы, и могут не понимать, почему другие дети не хотят играть с ними.

Важнейшим аспектом социальной адаптации детей с РАС является комплексный подход, включающий работу педагогов, психологов, социальных работников и родителей. Понимание особенностей развития детей с расстройством аутистического спектра и использование адаптированных методов общения и обучения может существенно улучшить процесс их социализации и интеграции в коллектив.

Каждый ребенок с РАС уникален, и подход к нему должен быть строго индивидуализирован. Педагоги должны учитывать уровень развития ребенка, его когнитивные и поведенческие особенности, а также уровень социальной компетенции. Индивидуальные занятия, адаптированные к потребностям ребенка, могут значительно улучшить его способности к взаимодействию с окружающими.

Дети не всегда могли находиться долго в дошкольном учреждении в силу своих поведенческих трудностей [4, с. 4], поэтому создание стабильной и безопасной среды в детском саду, где они могут чувствовать себя комфортно и уверенно, является важным условием успешной адаптации. Структурированные занятия, соблюдение режима и четкие правила поведения могут помочь детям с РАС справляться с тревогой и развивать навыки взаимодействия.

Не менее важной составляющей успешной адаптации является поддержка со стороны семьи. Родители должны активно участвовать в процессе социализации ребенка, помогать ему адаптироваться к новым условиям и разрабатывать навыки общения. Большинство родителей (85 %) считают, что им необходимо индивидуальное консультирование, которое поможет справиться с ситуацией воспитания ребенка [2, с. 128]. Консультации с психологами, педагогами и другими специалистами могут помочь родителям лучше понять потребности своего ребенка и создать соответствующую атмосферу дома.

Кроме того, специалисты должны активно работать не только с детьми, но и с окружающими их людьми – воспитателями, сверстниками, родителями других детей. Это взаимодействие является крайне важным, поскольку оно создает целостную среду, которая способствует благоприятной социализации ребенка. Обучение других членов группы пониманию уникальных особенностей и потребностей ребенка с расстройствами аутистического спектра играет ключевую роль в создании дружелюбной и поддерживающей атмосферы. Формирование у воспитателей, сверстников и родителей навыков терпимости и уважения к различиям между детьми также является важной составляющей этого процесса.

Социальная адаптация детей с расстройствами аутистического спектра требует комплексного подхода, индивидуализированного подхода и участия разных специалистов. Трудности коммуникации и социализации меняют форму, но не уходят с годами, и помощь, поддержка должны сопровождать человека с аутизмом всю жизнь [5, с. 6]. Важнейшим фактором для успешной адаптации является создание инклюзивной образовательной среды, где каждый ребенок сможет развиваться в своем темпе, получать поддержку и интегрироваться в общество.

Abstract. The article examines the problems of social adaptation of preschool children with autism spectrum disorders, paying attention to the peculiarities of their socialization, interaction with others, as well as the difficulties that arise in the process of their integration into a children's group. The importance of an individual approach in solving the problems of adaptation of children with autism spectrum disorders is noted. The main factors influencing the success of social adaptation, as well as the role of teachers, psychologists and parents in the process of correctional and developmental work are considered.

Список литературы

1. Гамаюнова, А. Н. Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации дошкольников с ранним детским аутизмом // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 9. – С. 87–89.
2. Горячева, Т. Г. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции : учеб.-метод. пособие / Т. Г. Горячева, Ю. В. Никитина. – М. : Генезис, 2021. – 168 с.
3. Иванов, Е. С. Детский аутизм: Диагностика и коррекция : учебное пособие / Е. С. Иванов. – СПб. : Дидактика Плюс, 2009. – 80 с.
4. Ихсанова, С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками / С. В. Ихсанова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 208 с.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 342 с.

Поплавская И.Ю.

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

РАЗВИТИЕ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Овладение речью играет большое значения для развития полноценной личности ребенка, для успешного коммуникативного развития, обучения в дошкольном учреждении. Для того чтобы грамотно и развернуто выражать свои мысли у ребенка должен быть сформирован словарный запас, который включает в себя знания о предметах, действиях, явлениях. Словарный запас ребенка начинает свое формирование с самого рождения, усложняясь и нарастая с каждым днем жизни ребенка.

Нормальное протекание процесса овладения речью определяется сформированностью совокупности различных факторов психологического, анатомо-физиологического и социального характера, сюда можно отнести сформированность высших психических функций, сохранность анатомо-физиологического строения слухового и речевого аппарата, нормальные условия развития, воспитание и социальное окружение ребенка.

Номинативный словарь – это словарь для называния, обозначения предметов, явлений, качеств, действий [1]. Все названия предметов относятся к номинативным словам (имена существительные, которые отвечают на вопросы кто? что?) относятся к группам по смыслу (названия одежды, обуви, транспорта, посуды, мебели, овощей, фруктов, птиц). Называние формируется на ранних этапах речевого развития и продолжается на протяжении длительного времени. Для формирования образа предмета нужно, он должен быть представлен в сознании ребенка. В дальнейшем это позволит ребенку не путать слова.

Развитие речи в дошкольном возрасте начинается до достижения годовалого возраста. В период от рождения до 12 месяцев происходит формирование речевого аппарата, а также его подготовка к правильному членораздельному произношению. Через крик и плач ребенок пытается донести свои потребности.

Процесс развития речи в дошкольном возрасте должен сопровождаться частыми беседами с малышом. Очень важно использовать жесты во время рассказа или объяснения. Для ребенка очень важно следить за выражением лица, произношением и эмоциональной составляющей. Указывать и называть объекты в поле зрения ребенка. Во время прогулки говорить о природе, собаках, кошках и птицах, которых ребенок может регулярно видеть. Это не только запоминаются ребенком, но и оказывают значительную помощь в развитии речевого аппарата. По достижении двухлетнего возраста дети могут легко различать интонации. Поэтому очень важно при чтении сказки менять тембр голоса. Например, медведь говорит басом, а мышка тихонько пищит тоненьким голоском, так им легче понять, что происходит в сказке.

Формирование словаря у детей связано с развитием внимания, памяти, мышления, а также с развитием всех компонентов речи: грамматического и фонетико-фонематического строя речи. Словами ребенок может объяснить то, что доступно его пониманию.

Работа по обогащению словаря занимает важное место во всей системе речевого развития детей с речевыми нарушениями. Развитие словаря у ребенка тесно связаны с развитием понятия об окружающей среде. У ребенка в период изучения новых предметов, явлений, признаков и действий увеличивается и словарный запас. Если у ребенка бедный словарный запас, то может сужается и объем понимания речи. Это влияет не только на развитие экспрессивной речи, но и

отражается в школе при изучении всех предметов, нарушается развитие связной речи, отстает развитие словесно-логического мышления, затруднено понимание прочитанного, неумение применить правила русского языка на практике [1].

Тяжелые нарушения речи, такие как, дизартрия, оказывают негативное влияние на развитие познавательной деятельности, формирование личности ребенка, мешают его социальной адаптации. В процессе обучения детей проводится целенаправленное логопедическое воздействие. Работа по увеличению словаря занимает важное место в общей системе речевого развития детей с речевыми нарушениями. Из-за узкого словарного запаса невозможно совершенствовать речевое общение детей. Работа по развитию речи должна включать в себя упражнения и задания, которые будут направлены на обогащение и формирования словарного запаса у детей с дизартрией.

Дизартрия – нарушение произносительной и просодической стороны речи, связанное с недостаточной иннервацией речевой мускулатуры. Дизартрия является следствием органического поражения нервной системы, при котором расстраивается двигательный механизм речи. Основными нарушениями при дизартрии является расстройство произносительной стороны речи и просодики, речевого дыхания, голоса и артикуляционной моторики. Разборчивость речи при дизартрии нарушена, речь смазанная, нечеткая [2].

В последние годы растет число детей с различными речевыми нарушениями, в том числе и с дизартрией, у детей образуется бедность словарного запаса, неточность изложения и употребления слов и понятий, неспособность употреблять слова в речи в соответствии с их лексической ценностью [3].

Без расширения словарного запаса невозможно совершенствование речевого общения. Работа по развитию речи включает в себя упражнения и задания, которые направлены на обогащение и формирования словарного запаса у детей с дизартрией. Развитие номинативного словаря необходимо для формирования развитой личности, а также для подготовки детей к обучению в школе [4].

Словарный запас детей с дизартрией достаточно беден, детям трудно понимать смысл слов, нарушена лексическая сторона, имеются недостатки в словообразовании и словоизменении, когда слова характеризуются употреблением приблизительных, неточных значений, слова, близкие друг другу, заменяются в зависимости от ситуации и цели. Речевые возможности детей с дизартрией ограничены недостаточностью активной и пассивной частей словарного запаса, что вызывает трудности в понимании обобщенной речи, это оказывает влияние на познавательную деятельность и овладение письменной речью. Бедность словарного запаса проявляется в незнании самих слов и их значений: названий ягод (клюква, ежевика, морошка), цветов (незабудка, фиалка, ирис, гладиолус), диких животных (кабан, леопард). Многие слова употребляются неточно, вместо нужного названия ребенок может использовать то, которое обозначает сходный предмет (петля-дырка, ваза-кувшин, желудь-орех, гамак-сетка) или связано с данным словом ситуационно (рельсы-шпалы, наперсток-палец). Позднее начало речи, ограниченный речевой опыт, грубые дефекты произношения приводят к недостаточному накоплению словаря и отклонениям в развитии грамматического строя речи. Большинство детей с дизартрией имеют отклонения в словарном запасе, не знают обычных слов, часто смешивают слова, ориентируясь на сходство по звуковому составу, ситуацию.

Характерными для детей дизартрией являются хорошая ориентировка в окружающей обстановке, запас сведений и представлений. Дети знают и могут найти на картинке предметы; понять действия лиц, изображенных на картинке; показать предметы, окрашенные в тот или иной

цвет. Ограниченное пользование ею приводят к расхождению между номинативным, активным и пассивным словарем.

Уровень освоения лексики зависит не только от степени нарушения звукопроизносительной стороны речи, но и от интеллектуальных возможностей ребенка, социального опыта, среды, в которой он воспитывается.

Для работы с дизартрией используют различные упражнения для языка, губ, щек и челюсти, массаж, самомассаж для повышения силы ослабленных мышц или понижения тонуса в мышцах, различные упражнения на развитие общей, мелкой моторики. Включаются статические и динамические упражнения, вместе с речевыми упражнениями.

Задачи словарной работы у детей с дизартрией: наполнение словарного запаса детей новыми словами, усвоение ранее неизвестных слов, а также новые значения ряда слов. Расширение словарного запаса влияет на основании общей лексики. Уточнение словаря, дети не всегда связывают слово с представлением о предмете. Часто они не знают точных названий предметов. Поэтому нужно углублять понимание уже известных слов, наполнить их более точным содержанием. Активизация словаря, нужно достичь того, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Этого можно достичь только, если оно будет закреплено ребенком в его собственной речи.

Усвоение лексики начинается с усвоения номинативного словаря, он обозначает предметы, объекты живой и не живой природы, явления окружающей среды. Нельзя резко разделять этот словарь от предикативного и адъективного. На логопедических занятиях нужно начинать работу с формирования предметного словаря, параллельно формировать и накапливать словарь прилагательных, глаголов [5].

Работа над новым словом включает следующие методы и приемы:

- знакомство с новым словом, направление внимания детей к нему, создание речевой ситуации; уточнение произношения слова;
- уточнение и расширение лексического значения слова во время выполнения упражнений, использование графических схем как речевых опор; упражнения загадки; создание объединений слов, разнообразие таких связей (по темам, видам, синонимы, антонимы, отношение целого и части, схожие слова);
- активизация слова в связной речи, самостоятельное использование во время диалога, рассказа, пересказа.

Коррекционную работу начинать нужно с номинативного словаря, так как, это основной словарь ребенка, который заложен в основе лексики, это самый легкий словарь, усваиваемый ребенком. Коррекционная работа по формированию и развитию существительных проводится в следующих направлениях:

- накопление существительных по определенным лексическим темам (предметный словарь), связь с прилагательными и глаголами в словосочетаниях, предложениях, речи;
- развитие у детей понимания обобщающего смысла слов и их формирования в словаре ребенка;
- развитие понимания отношения «целое и его часть», умение называть части предмета;
- развитие понимания смысла слов с родовым значением;
- формирование умения подбирать антонимы. В процессе работы над антонимами развивается смысловая сторона речи. Можно использовать подобные упражнения в работе: подбор антонима к указанным словам: легкость – ..., трусость – ...; Продолжить предложения с антонимами: Летом жара, а зимой ... (холод);

– развитие стилистического чутья и формирование синонимов в лексике ребенка. Слова, близкие по значению, характеризуют разные стороны предметов. Можно использовать упражнения: подбор похожих слов; замена синонима в предложении;

– формирование эмоциональной лексики и абстрактных понятий. Эмоциональная лексика выражает чувства, настроение, переживания человека.

Важными задачами для развития номинативного словаря является знакомство детей с новыми словами, усвоение ранее неизвестных слов, а значения ряда слов, имеющих в словаре. Уточнение словаря. Соотношение слова с представлением о предмете. Уточнение названий предметов. Очень важно углублять понимание знакомых слов, наполняя их более точным содержанием. Важно добиться того, чтобы новое слово влилось в словарь. Этого можно достичь в том случае, если оно будет зафиксировано и воспроизведено ребенком в его собственной речи.

На занятиях с детьми необходимо совмещать двигательные упражнения и речевые упражнения, проговаривание слов с бросками мяча, перешагивания с проговариванием слов по лексическим темам, прыжки на месте с проговариванием слов. Особенно полезно и интересно для детей, использование моторных дорожек на занятии.

Моторная дорожка – это своеобразная полоса препятствий с заданиями для ребенка. Варианты использования моторной дорожки множество. Это может быть ползание через обручи, хождение по узким дорожкам, прыжки по ортопедическим коврикам, подъем по ступенькам, перешагивание препятствий. Обязательные правила: дорожка – это замкнутая система (ходим по кругу, квадрату); необходимо проходить все этапы (нельзя пропускать препятствия, выходить за пределы дорожки).

Применение моторных дорожек позволит развить: общую моторику, мелкую моторику, мимическую прыжки на двух ногах, на переключение с ноги на ногу; координацию речи с движением, проговаривание слов, совмещенное с движением; ориентировка в пространстве и собственном теле, сбить правой ногой, сбить левой, назвать что на картинке справа, слева; развитие памяти, внимания, назови что на красном фоне, а где другой цвет подпрыгни; развитие фонематических процессов, сколько услышишь звонков, столько раз прыгни на коврике и двигайся дальше, услышишь звук сделай шаг вперед, услышишь другой, два шага вперед; актуализация словаря, использовать на дорожке картинки, карточки, фигурки с необходимыми для закрепления словами; работа над слоговой структурой слов, прохаживание по дорожке согласно количеству слогов в слове, отхлопывание, отпрыгивание слогов с дальнейшим прохождением дорожки. Применение моторных дорожек позволяет выполнить множество задач.

Abstract. Systematic classes with children with dysarthria, which are aimed at enriching vocabulary, mastering the subject and conceptual content of each word, expanding and deepening the understanding of semantic relationships between words, developing word formation and inflection skills, and practicing the skills of correct use of words in coherent speech contribute to the sufficient formation of vocabulary in preschool children with dysarthria.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Данилова, Е. В. Формирование активного словаря у дошкольников с дизартрией / Е. В. Данилова, Т. В. Сазонова: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – № 6 (43). – С. 50–54.
3. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / Л. В. Лопатина ; под ред. Е. А. Логиновой. – СПб. : Союз, 2005. – 192 с.

4. Зацепилова, А. В. Логопедическая работа по развитию номинативного словаря у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / А. В. Зацепилова, О. О. Гонина – URL: [//cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-rabota-po-razvitiyu-nominativnogo-slovary-a-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi](https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-rabota-po-razvitiyu-nominativnogo-slovary-a-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi) (дата обращения: 28.12.2023).

5. Налимова, Т. А. Актуальные вопросы развития речи младших школьников : учеб. пособие / Т. А. Налимова. – М. : БУК, 2017. – 140 с.

УДК 376.37

Попова А.И.

РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Научный руководитель: Ковалева М.В., канд. пед. наук, доцент

НАРУШЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья позволяет ознакомиться с характером нарушений эмотивной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены результаты констатирующего эксперимента, целью которого было выявление качественного своеобразия эмотивной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи, в сравнении с детьми с нормальным речевым развитием.

В нашем исследовании эмотивную лексику мы рассматривали как совокупность слов, способных отражать эмоции с помощью различных внутренних лексических средств [2]. Для полноценного овладения языком эмоций требуется: адекватное эмоциональное развитие, достаточный эмоциональный опыт, надлежащее общение ребенка со взрослыми и сверстниками, адекватное возрасту речевое развитие. Для детей оказывается возможным расширенное описание эмоциональных состояний (далее – ЭС) взрослых людей и детей. Эти составляющие часто оказываются нарушенными у детей с ОНР [5].

Исследователи отмечают, что дошкольникам с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) свойственно своеобразие речевого развития, что включает в себя и своеобразие эмотивной лексики [1; 3; 4; 6; 8].

Результаты констатирующего эксперимента позволили выяснить, что дети дошкольного возраста (6-6,5), с логопедическим заключением ОНР, 3 уровень речевого развития, отстают по уровню овладения эмотивной лексикой от детей, имеющих нормальное речевое развитие (далее – НРР).

Различия между детьми, имеющих нарушение речи и без него, были выявлены посредством выполнения ряда заданий.

Так, при проведении теста Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена [4], были отмечены высокий уровень тревожности, который оказался преобладающим у детей с ОНР, а также средний уровень тревожности, превалирующий у дошкольников с НРР. Большее число ответов негативного характера у детей с ОНР было выявлено в ситуациях «ребенок-взрослый», что может быть связано с трудностями у таких детей в установлении контактов со взрослыми. Дети с ОНР давали в большей степени ответы с акцентом на участников ситуации: «Веселое лицо, потому что мама и папа не ругают, а потом они пойдут на детскую площадку», «Печальное лицо, потому что ее ругает мама, никто не веселится, когда его ругают».

В то время, как дошкольники с НРР сопровождали свои ответы следующими высказываниями: «Веселое лицо, потому что гулять – весело», «Веселое, потому что идут на

улицу играть». Анализ их ответов, позволяет сделать предположение об удовлетворенности в общении со взрослыми.

Также, анализируя ответы на задание, направленное на восприятие и определение ЭС на материале картинок, фотографий, пиктограмм, было выявлено следующее: успешнее всего дошкольники с ОНР определяли ярко выраженные эмоции, такие как: «радость», «гнев», «страх», это связано с тем, что эти эмоции раньше других появляются в онтогенезе. Наибольшее количество ошибок было допущено при определении таких тонких ЭС как «интерес», «удивление», «отвращение». Успешность выполнения задания также зависела от стимульного материала: дети с ОНР лучше определяли эмоции по картинкам, а дети с НРР определили ЭС в основном без ошибок, независимо от предъявляемого стимульного материала, что может указывать на высокий уровень восприятия и понимания эмоций.

На материале ответов был также установлен тип восприятия ЭС (по классификации А.М. Щетиной). Преобладающими типами восприятия у детей с ОНР оказались диффузно-локальный: дети делали акцент лишь на один элемент экспрессии и поверхностно воспринимали эмоции, а также диффузно-аморфный тип восприятия: детям оказалось трудным разграничение элементов экспрессии, эмоции воспринимали нечетко. У детей с НРР ведущим оказался аналитико-синтетический тип восприятия: они дифференцировали элементы экспрессии, обобщали их. Тип восприятия зависит от знаний и опыта детей, содержания и характера изображения, степени сформированности эталонов экспрессии, способности ребенка к эмпатии [9].

По результатам исследования уровня понимания ЭС по вербально представленной ситуации было обнаружено, что у преобладающего количества дошкольников с ОНР был отмечен ситуативно-конкретный уровень понимания ЭС по вербально представленной ситуации: понимание ЭС было зафиксировано после приведения какой-либо ситуации. Уровень словесного обозначения и описания экспрессии был отмечен лишь у небольшого числа детей с ОНР: отмечалось, что дошкольники моментально и правильно определяли названия ЭС из числа перечисленных либо называли без помощи, при использовании описания лишь некоторых элементов экспрессии. Дети с НРР самостоятельно и правильно установили ЭС посредством анализа экспрессии и придумыванием ситуации от себя в форме описания, что позволило определить у дошкольников с НРР уровень осмысливания в форме истолкования и проявления эмпатии. Такое распределение указывает на низкую осознанность детьми с ОНР эмоциональных состояний и трудностями проявления эмпатии к эмоциональному состоянию других людей у детей данной категории, в отличие от детей с НРР, что, в свою очередь, отрицательно воздействует на уровень овладения эмотивной лексикой детьми с ОНР.

Исследование вербальных ассоциаций дало возможность зафиксировать, что у детей с НРР преобладают парадигматические (КГ – 139 реакций, ЭГ – 14 реакций): «трудно-легко», «смешно-весело», и синтагматические ассоциации (КГ – 96 реакций, ЭГ – 26 реакций): «внимательный - человек», «любопытный - нос», что указывает на достаточную сформированность семантического поля эмотивной лексики. У дошкольников с ОНР при выполнении этого задания преобладали случайные ассоциации (ЭГ – 110 реакций, КГ – 11 реакций): «капризуля - потолок», «грустный - игрушки», что свидетельствует о недостаточной сформированности семантического поля эмотивной лексики у детей с ОНР. Наряду с указанными типами реакции следует отметить, что были зафиксированы в ответах детей следующие реакции: модели досемантического ассоциирования (ЭГ – 69 реакций), фонетические ассоциации (КГ – 3 реакции, ЭГ – 27 реакций),

словообразовательные ассоциации (КГ – 28 реакций, ЭГ – 32 реакции) и тематические ассоциации (ЭГ – 42 реакции).

Трудности у дошкольников были выявлены при проведении заданий на умения подбирать слова-антонимы и слова-синонимы к словам эмотивной лексики. Дети с ОНР допускали частые ошибки в употреблении слов-антонимов, были зафиксированы многократные ответы с использованием частицы «не». Также неоднократные ответы в виде повтора слов-стимулов при подборе слов-синонимов дали дети с ОНР, что дает право утверждать, что у детей данной группы не сформированы навыки установления синонимических отношений к словам, входящим в состав эмотивной лексики. Такой результат можно интерпретировать тем, что противопоставления и синонимические отношения в эмотивной лексике у детей с ОНР недостаточно сформированы. Результат объясняется также трудностями актуализации слов, несформированностью мыслительных операций. Это позволило сделать предположение о несформированности семантического поля эмотивной лексики. По наблюдениям, дети с НРР лучше понимают смысл предлагаемых слов и подбирают правильные по смыслу и грамматической форме слова, что свидетельствует, в том числе, о сформированности семантического поля эмотивной лексики.

Исследование умения употреблять эмотивную лексику в связной речи позволило установить, что дети с ОНР испытывают значительные трудности в актуализации эмотивной лексики при составлении пересказа. В пересказах детей с ОНР отмечались следующие ошибки: неумение полно и адекватно передавать содержание текста, пропуск частей текста и/или изменение последовательности действий. Кроме этого дети с ОНР не осознают эмоциональное значение ситуации, сталкиваются с проблемами при актуализации слов с эмотивным значением, что приводит к заметной разнице между числом слов эмотивной лексики, которые представлены в пересказе, и числом слов, которые дети употребили самостоятельно. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок отмечаются ограниченные возможности составления рассказа и использования слов с эмотивным значением для составления рассказа. Недостаточное количество эмотивных слов в их словарном запасе приводит к тому, что детям сложно выбрать слова для обозначения эмоций и действий персонажей при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, что также свидетельствует о трудностях овладения эмотивной лексикой дошкольниками с ОНР. У дошкольников с НРР, по сравнению с детьми с ОНР, отмечался высокий уровень выполнения данных заданий: пересказ и рассказ характеризовались полнотой, логичностью изложения, отмечены все основные части при сохранении правильной последовательности, рассказы и пересказы были составлены с соблюдением всех лексических и грамматических правил, с употреблением большого количества эмотивных слов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у дошкольников с ОНР в результате выполнения заданий отмечается низкий уровень овладения эмотивной лексикой, что связано с повышенным уровнем тревожности, недостаточным эмоциональным опытом, ненадлежащим общением ребенка со взрослыми и сверстниками, неадекватным возрасту речевым развитием, несформированным эталоном эмоции. Качественное своеобразие эмотивной лексики у дошкольников с ОНР указывает на необходимость проведения логопедической работы по формированию эмотивной лексики с учетом дифференцированного подхода.

Abstract. The article is dedicated to emotional vocabulary disorders among preschool children. The components of full-fledged mastery of the language of emotions are specified. The results of the study are given, which are compared between two groups of preschoolers: those with general speech underdevelopment and those with normal speech development.

Список литературы

1. Атрасевич, О. О. Особенности понимания эмоций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О. О. Атрасевич // IV Машеровские чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 28–29 окт. 2010 г. / Витебский гос. ун-т ; редкол.: А. П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск, 2010. – С. 302–303.
2. Бабенко, Л. Г. Алфавит эмоций: словарь или справочник. / Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург ; М. : Кабинетный ученый, 2021. – 432 с.
3. Гордеева, О. В. Развитие языка эмоций у детей / О. В. Гордеева // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 137–139.
4. Калягин, В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. Практикум : пособие для логопедов, дефектологов, психологов и студентов / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2024. – 432 с.
5. Кондратенко, И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / И. Ю. Кондратенко. – СПб. : КАРО, 2006. – 240 с.
6. Кузьмищева, М. А. Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Кузьмищева Мария Александровна ; Психологический ин-т РАО. – М., 2002. – 207 с.
7. Сигачева, Д. О. Особенности лексического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Д. О. Сигачева, М. В. Ковалева // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы : сб. ст. с межд. уч. / РГПУ им. А. И. Герцена ; редкол.: И. В. Прищепова [и др.]. – СПб., 2022. – С. 69–76.
8. Тютрина, Е. А. Особенности словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. А. Тютрина, М. В. Ковалева // Коррекционная педагогика: взгляд в будущее : сб. ст. с межд. уч. / РГПУ им. А. И. Герцена ; редкол.: И. В. Прищепова [и др.]. – СПб., 2023. – С. 43–46.
9. Щетинина, А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учеб. пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

УДК 37.013.2

Потапчук Н.М.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урусова О.И.

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК ПОЛИСУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье сделан обзор на особенности взаимодействия семьи и ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Определены основные направления коррекционной работы в контексте взаимодействия семьи и ребенка с интеллектуальной недостаточностью, как полисубъектом образовательного процесса.

Интеллектуальная недостаточность – это стойкое нарушение познавательной деятельности. Интеллектуально недостаточным называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга. Семья играет огромную роль для развития любого ребенка, в том числе и для ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Развитие ребенка с нарушениями интеллекта с первых дней жизни отличается от нормы [7, с. 280]. В педагогической и психологической терминологии используется понятие «интеллектуальная недостаточность» [6, с. 49], в медицине принято понятия «умственная

отсталость». Согласно современным данным психологии и медицины, интеллектуальная недостаточность представляет собой ограничение интеллектуального функционирования, которое проявляется в снижении когнитивных способностей и адаптационных навыков.

Семья считается важным институтом социализации человека. Именно здесь ребенок приобретает предварительные знания, умения и навыки, учится различать хорошее и плохое, формирует систему ценностей. В семье закладываются основы воспитания, которые являются базой для развития дальнейшей эффективной деятельности ребенка. Родители несут ответственность за биологическое, социальное, духовное развитие ребенка, его взгляды на жизнь и оценку самой жизни. Ребенок в семье усваивает свое отношение к жизни, умение усваивать ценности и различать хорошее и плохое. В этом и заключается роль семьи [5].

Детско-родительские отношения в семьях, где воспитываются дети с интеллектуальной недостаточностью, характеризуются высокой степенью эмоциональной зависимости и сильной привязанностью. Родители, как правило, становятся основными опекунами и защитниками своих детей, что иногда приводит к чрезмерной гиперопеке и недостатку самостоятельности у ребенка. Такие отношения могут быть как источником поддержки и любви, так и источником стресса и конфликтов, если у родителей возникают проблемы с принятием особенностей и потребностей своего ребенка [2].

В семьях, где растут дети с интеллектуальными недостатками, из-за изложенных выше причин часто применяются неэффективные модели воспитания. Гиперопека – проявляется в том, что родители пытаются взять на себя все обязанности по уходу за ребенком, даже в тех ситуациях, когда он способен справиться сам. Противоречивое воспитание возникает, когда у членов семьи возникают разногласия по поводу подходов к воспитанию ребенка с отклонениями в развитии. Воспитание, основанное на повышенной моральной ответственности, приводит к постоянному стрессу у ребенка [4, с. 6]. Родители или другие близкие люди накладывают на него такую нагрузку и ответственность, с которой, учитывая его особые потребности, ему сложно справиться. Что касается авторитарной гиперсоциализации, то к этой стратегии чаще всего прибегают родители с высоким социальным статусом. Некоторые родители воспитывают ребенка в «культе» болезни, формируя в семье отношение к нему как к больному. Модель «симбиоз» подразумевает, что родители полностью растворяются в проблемах своего ребенка. Подобная материнская любовь искажает возможности формирования личности ребенка, что в итоге приводит к возникновению эгоистичного характера, неспособного проявлять любовь к другим [1, с. 28]. Гипоопека применяется в семьях с низким социальным статусом, например, среди наркоманов или алкоголиков, а также в семьях, где ребенок с нарушениями развития не воспринимается как ценный. Отвержение ребенка – отсутствие любви к ребенку может быть в семьях не только с низким, но и с высоким социальным статусом.

Семья, воспитывающая ребенка с интеллектуальной недостаточностью, представляет собой сложную психолого-педагогическую структуру, в которой сочетаются как индивидуальные, так и семейные факторы. В большинстве случаев такие семьи сталкиваются с высоким уровнем эмоционального стресса, что зачастую связано с постоянными переживаниями относительно будущего ребенка и его адаптации к социальной среде.

Детско-родительские отношения в семьях, где воспитываются дети с интеллектуальной недостаточностью, характеризуются высокой степенью эмоциональной зависимости и сильной привязанностью. Родители, как правило, становятся основными опекунами и защитниками своих детей, что иногда приводит к чрезмерной гиперопеке и недостатку самостоятельности у ребенка. Такие отношения могут быть как источником поддержки и любви, так и источником стресса и

конфликтов, если у родителей возникают проблемы с принятием особенностей и потребностей своего ребенка [3].

Коррекционная работа в контексте взаимодействия семьи и ребенка с интеллектуальной недостаточностью должна быть направлена на создание условий, способствующих гармоничному развитию ребенка и поддержанию здоровых семейных отношений. Основными направлениями такой работы являются психолого-педагогическая поддержка родителей, работа над эмоциональным состоянием родителей, развитие у них навыков взаимодействия с «особенным» ребенком. В рамках коррекционной работы необходимо акцентировать внимание на формировании позитивной родительской практики, которая включает в себя развитие навыков совместной деятельности и сотрудничества между родителями и ребенком.

Нами было проведено диагностическое исследование особенностей взаимодействия родителей и детей с интеллектуальной недостаточностью с родителями, дети которых посещают специальные и интегрированные группы детского сада. Выборка исследования представлена 12 семьями. Из них: 12 матерей и 12 отцов. Возраст родителей: от 25 до 37 лет. Диагностический инструментарий представлен следующими методиками: методика «Диагностика отношения к болезни ребенка (ДОБР)», В.Е. Каган, И.П. Журавлева; методика «Опросник родительского отношения», А.Я. Варга, В.В. Столин.

Анализ результатов диагностики показал, что матерям детей с интеллектуальной недостаточностью чаще всего присущи высокие уровни тревоги и напряженности, они более эмоционально вовлечены в ситуацию, в то время как отцы, хотя и тоже переживают, однако склонны меньше идентифицироваться с проблемой. Результаты диагностики родительского отношения к своим детям показали, что матерям и отцам присущи такие поведенческие стереотипы по отношению к ребенку с интеллектуальной недостаточностью, как отсутствие интереса к тому, что интересует их ребенка, они низко оценивают его способности и не верят в него. Вместе с тем матери не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей. В то время как отцы, наоборот, отдаляются от воспитания. Так же отцы в большей степени, чем матери, склонны контролировать ребенка, т.к. считают его неспособным и несмышленным.

Диагностический этап исследования, направленный на выявление особенностей взаимодействия родителей и детей с интеллектуальной недостаточностью, позволил выделить направления коррекционной работы и разработана комплексная коррекционная программа «Я – родитель!», направленная на обучение родителей взаимодействию с ребенком с интеллектуальной недостаточностью.

Цель программы: обеспечить родителям эффективные знания и практические навыки для поддержания и развития адаптивного поведения во взаимодействии с их детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Направления коррекционной работы в рамках программы:

1. Обучение родителей приемам саморегуляции эмоционального состояния.
2. Обучение родителей коррекционным приемам, которые можно использовать в процессе воспитания и развития детей с интеллектуальной недостаточностью.
3. Коррекция неадаптивных поведенческих и эмоциональных реакций на болезнь ребенка.
4. Формированию конструктивных поведенческих стереотипов в общении с детьми через оптимизацию родительско-детских взаимоотношений.

Участники: родители, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью.

Специалисты, реализующие программу: психолог, учитель-дефектолог.

Ожидаемые результаты:

1. Обучение родителей приемам саморегуляции эмоционального состояния позволит им научиться управлять своими чувствами и реакциями в стрессовых ситуациях. Родители, принимая участие в программе, смогут осознать важность контроля над своими эмоциями и научиться техникам релаксации и самоподдержки. Это приведет к тому, что они будут менее подвержены тревоге, депрессии и другим негативным эмоциям, что, в свою очередь, создаст более спокойную и поддерживающую атмосферу в семье.

2. Родительское обучение коррекционным приемам, подходящим для воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью, позволит им получить конкретные приемы и методы для поддержки своего ребенка. Эти знания помогут им применять адаптированные методы обучения, что будет позитивно сказываться на образовательных и социальных успехах детей, даст возможность лучше понимать их потребности и ожидания. Ожидается, что это улучшит динамику в процессе развития и позволит родителям быть более уверенными в своей роли как воспитателей.

3. Родители смогут научиться справляться с собственной тревожностью и чувством потери, связанной с диагнозом их ребенка. Это может привести к более четкой организации ухода и воспитания, снижению стресса и агрессии в отношении собственных эмоций. Отказ от негативных эмоциональных состояний будет способствовать улучшению обстановки в семье для ребенка, позволяя ему чувствовать себя в большей безопасности и получать больше эмоциональной поддержки.

4. Родители, вооруженные новыми знаниями и навыками, смогут стать более чуткими и внимательными к эмоциональным и психологическим нуждам своих детей. Это создаст благоприятные условия для взаимопонимания, доверия и эмоциональной близости, что крайне важно для благополучия и развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

Abstract. The article provides an overview of the features of interaction between a family and a child with intellectual disability. The main directions of correctional work in the context of the interaction of a family and a child with intellectual disability as a polysubject of the educational process are determined.

Список литературы

1. Гуслова, М. Н. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов / М. Н. Гуслова // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 28–31.
2. Добряков, И. В. Психология семьи и больной ребенок : учеб. пособие / И. В. Добряков. – СПб. : Речь, 2007. – 400 с.
3. Мазурова, Н. В. Психолого-педагогическая помощь родителям детей с тяжелыми нарушениями здоровья : основные направления и возможности / Н. В. Мазурова, Т. А. Подольская // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 1 (21). – С. 70–77.
4. Майрамян, Р. Ф. Семья и умственно отсталый ребенок: психопатол. и психол. аспекты проблемы : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.18 / Майрамян Робер Францевич ; I Моск. мед. ин-т им. И. М. Сеченова. – М., 1976. – 24 с.
5. Оганесян, Н. А. Роль семьи в воспитании детей с особыми образовательными потребностями / Н. А. Оганесян // Universum: психология и образование : электрон. научн. журн. – 2022. – № 11 (101). – URL: <https://universum.com/ru/psy/archive/item/14443> (дата обращения: 25.12.2024).
6. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
7. Хитрюк, В. В. Основы дефектологии / В. В. Хитрюк. – Минск : Изд-во Гревцова, 2009. – 280 с.

Препесть Б.Г.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

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

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Представлены задания для выявления состояния и уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с тяжелыми нарушениями речи.

Связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая главным образом обуславливает уровень речевого и умственного развития ребенка. Вопросами развития связной речи занимались такие авторы, как Т.В. Ахутина [1], А.А. Леонтьев [7], С.Л. Рубинштейн [9] и др.

Подготовка ребенка к школе и успешность обучения в будущем во многом зависит от уровня овладения связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение самостоятельно, аргументировано и последовательно излагать свои мысли при построении предложений, пересказе текстов, умение задавать вопросы и давать развернутые ответы на вопросы – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи у учащихся.

В старшем дошкольном возрасте у детей заметно повышается уровень речевого развития. К 5–6 годам у детей должно быть сформировано большинство компонентов речевой системы: звукопроизношение, фонематические процессы, готовность к звукобуквенному анализу и синтезу слова, лексическая и грамматическая стороны речи. Как правило, на достаточном уровне должна быть усвоена звуковая структура слов, их четкое произношение; дети обладают достаточным словарным запасом, в основном грамматически правильной речью; могут использовать монолог: рассказывать содержание произведений художественной литературы и устного народного творчества, описывать окружающие предметы, раскрывать содержание некоторых явлений окружающей действительности. Конечным результатом занятий по образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения» является собственно связная речь [9]. Данные умения с трудом формируются правильно без специально организованной и последовательной работы.

На сегодняшний день увеличивается количество детей, у которых имеются тяжелые нарушения речи. Под тяжелыми нарушениями речи понимается довольно стойкое и специфическое отклонение в формировании всех компонентов речевой системы (лексической и грамматической стороны речи, звукопроизношения и др.). Рассмотрению проблемы формирования связной речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посвящались работы Р.Е. Левиной [6], Л.С. Волковой [2], Т.Б. Филичевой [10] и др.

У воспитанников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) особенности связной речи проявляются в недостатках логики в последовательности изложения, повторении некоторых сюжетов или пропуске основных событий в процессе составления рассказа. Содержательный и речевой планы предложений крайне обеднены. Дети с ТНР имеют бедный словарный запас, что также отрицательно влияет на развитие связной речи и, в частности, на сформированность умения составлять предложения. В исследовании К.Г. Ермиловой приводится пример конструирования

предложений с глаголом «идти». В результате было выявлено, что дети используют данный глагол лишь в основном значении: «Дети идут на прогулку. Мама идет с работы и т.п.», что еще раз подтверждает мысль об их приверженности однообразной структурной схеме предложений, ситуационной ограниченности использования слов и примитивности предметного плана [4]. Воспитанники с ТНР, рассказывая о каких-либо событиях своей жизни, или сочиняя рассказы на свободную тему, как правило, используют простые предложения, в построении которых может отмечаться нарушение порядка слов, либо отсутствие взаимосвязи [3, с. 202].

Все указанное выше обуславливает необходимость совершенствования традиционных приемов, методов и поиск более эффективных путей формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста как с нормальным речевым развитием, так и с тяжелыми нарушениями речи.

Цель исследования – охарактеризовать диагностические задания для выявления состояния и уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с тяжелыми нарушениями речи.

В условиях интегрированного обучения и воспитания возникает необходимость анализа речевых проявлений детей с целью дальнейшей дифференциации методов и приемов организации образовательного процесса и режимных моментов. Одинаковые диагностические задания могут быть применены на воспитанниках с разным уровнем речевого развития только с тем условием, если речевой материал дифференцируется и подбирается с учетом возрастных и речевых особенностей детей, учетом особенностей развития познавательных процессов и доступен их пониманию. Для лучшего восприятия стимульный материал предоставляется в наглядной форме (в виде рисунков, различных схем); для детей с ТНР задание сопровождается упрощенными инструкциями, активизирующими их познавательную деятельность.

Диагностическая работа с воспитанниками старшего дошкольного возраста в условиях образовательной интеграции проводится по основным направлениям, выделенным с опорой на учебную программу дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания [9].

Диагностическое задание «Пересказ текста» направлено на изучение умения связно и последовательно пересказывать литературные произведения (сказки, рассказы), используя форму косвенной речи. Помимо стандартного пересказа текста после первичного и вторичного прочтения с установкой на пересказ, воспитанникам могут быть предложены упрощенные виды задания, например, на определение последовательности серии сюжетных картинок по рассказу с проговариванием действий.

Оценка результатов выполнения данного диагностического задания осуществляется по следующей шкале: 3 балла – самостоятельное выполнение задания, грамматическая правильность предложений, отсутствие пропусков, наличие всех смысловых звеньев, правильная их последовательность; 2 балла – задание выполнено с помощью педагога в виде стимулирующих или наводящих вопросов, не воспроизводятся существенные детали, присутствуют аграмматизмы в построении предложений, нарушена смысловая целостность; 1 балл – нарушена связность изложения текста, пропуск значимых моментов действия, некоторые фрагменты являются простым перечислением предметов и действий, информативность снижена, помощь педагога не эффективна; 0 баллов – отказ от выполнения задания.

Диагностическое задание «Что ты видишь?» направлено на изучение умения определять и воспроизводить логику описательного рассказа по игрушке, предметной и сюжетной картинке. Например, воспитанникам предлагается предмет, который необходимо рассмотреть и выделить

его основные признаки, обратив внимание на обязательные составляющие предмета: название, цвет, форма, размер и др.

Оценка результатов выполнения данного диагностического задания осуществляется по следующей шкале: 3 балла – описательный рассказ составлен самостоятельно, соблюдена логика рассказа, выделены основные составляющие предмета или картинки; 2 балла – задание выполнено с помощью педагога, выделены не все основные составляющие предмета или картинки, логика рассказа воспроизведена с ошибками; 1 балл – нарушена связность и логика описательного рассказа, большинство признаков не выделено, помощь педагога не эффективна; 0 баллов – отказ от выполнения задания.

Диагностическое задание «Составь рассказ» направлено на изучение умения строить рассказ в соответствии с логикой повествования: экспозиция, завязка, развитие событий и кульминация, развязка. На этапе составления рассказа предлагаются серии ярких и красочных сюжетных картинок в количестве двух-трех. Сначала ребенку предлагается описывать каждую картинку, затем – составить полное описание сюжета. При необходимости педагог оказывает стимулирующую помощь в виде наводящих вопросов.

Оценка результатов выполнения данного диагностического задания осуществляется отдельно по отношению к описанию отдельной сюжетной картинки и серии сюжетных картинок по следующей шкале: 3 балла – рассказ составлен самостоятельно, выдержана логика повествования, в рассказе учтены все элементы сюжетной картинки; 2 балла – задание выполнено с помощью педагога, логика повествования выдержана частично, передаются только основные моменты сюжета; 1 балл – грубо нарушена логика повествования, помощь педагога не эффективна; 0 баллов – отказ от выполнения задания.

Диагностическое задание «Доскажи словечко» направлено на изучение умения использовать элементы речи-доказательства, объяснительной речи. Воспитанникам предлагаются задания, предполагающие составление продолжения сложноподчиненных предложений. В процессе выполнения задания педагог начинает фразу, а ребенок заканчивает: «Я возьму сегодня зонт, потому что...», «Мне понравилась сказка «Лиса и журавль», потому что...», «Мы построили корабль, чтобы...» и т.д.

Оценка результатов выполнения данного диагностического задания осуществляется по следующей шкале: 3 балла – самостоятельное выполнение задания, продолжение предложения осуществлено в соответствии со смыслом начала предложения с учетом причинно-следственных связей; 2 балла – правильно задание выполнено только с помощью педагога; 1 балл – продолжение предложения не соответствуют логике, помощь педагога не эффективна; 0 баллов – отказ от выполнения задания.

Таким образом, обследование состояния и уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста как с нормальным речевым развитием, так и с тяжелыми нарушениями речи позволит получить необходимую информацию для дальнейшего правильного построения коррекционно-педагогической работы.

Abstract. This article examines the features of the formation of coherent speech in older preschool children. Tasks are presented to identify the state and level of formation of coherent speech in older preschool children with normal speech development and with severe speech disorders. Thus, the examination of the state and level of formation of coherent speech in older preschool children with both normal speech development and severe speech disorders will provide the necessary information for further correct construction of the correctional and pedagogical process.

Список литературы

1. Ахутина, Т. В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов ВУЗов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 2003. – 680 с.
3. Грошенкова, В. А. Теоретико-методологические основы коррекции связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / В. А. Грошенкова // Вестник Костромского государственного университета. – 2018. – Ч. 24, № 3. – С. 202–206.
4. Ермилова, К. Г. Особенности построения предложений в устной речи младших школьников с отклонениями в развитии : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Ермилова Клара Гавриловна ; Акад.пед.наук СССР, Науч.-исслед.ин-т дефектологии. – М., 1979. – 20 с.
5. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006 – 102 с.
6. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : монография / Р. Е. Левина. – М. : АРКТИ, 2018. – 224 с.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
9. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания. – Минск : Национальный институт образования, 2022. – 383 с.
10. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : МГУ, 2017. – 144 с.

УДК 376.37

Пуныко В.Г.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урусова О.И.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье анализируются особенности негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и их влияние на развитие и поведение. Рассматриваются основные виды негативных эмоций, а также подчеркивается важность диагностики и коррекции этих состояний для успешной социализации и адаптации детей в образовательной среде.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) – это особая категория детей с нарушениями в развитии, у которых первично не нарушен интеллект, сохранен слух, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на становление психики. К тяжелым нарушениям речи относятся: алалия, ринолалия, дизартрия, общее недоразвитие речи, заикание могут по-разному повлиять на общее развитие ребенка, но, тем не менее, обязательно затронут его психическую деятельность [2, с. 4].

Кроме того, наряду с трудностями в области речи, такие дети также проявляют проблемное поведение, которое может осложнять их взаимодействие с внешним миром. Это затрудненное взаимодействие может быть связано с их эмоциональным состоянием, другими словами, эмоциями, которые испытывают дети.

Эмоции – это особый вид психологических состояний человека, они проявляются в виде переживаний, ощущений, настроения, чувств. Практически все психические состояния и

процессы сопровождаются эмоциями, выраженными в той или иной мере и форме. Главная роль эмоций заключается в налаживании четкой связи между объективной реальностью и оценочным восприятием человека [4, с. 16].

В современной психологии выделяют следующие виды эмоций: негативные, позитивные, нейтральные, нетрадиционные, статические, динамические [7, с. 28].

В статье мы рассматриваем негативные эмоциональные состояния. «Негативный» происходит от латинского «negativus», что означает «отрицательный». Понятие «негативный» также можно рассмотреть через синонимы, такие как «дурной», «нехороший», «неблагоприятный». Это позволяет сказать, что отрицательные эмоциональные состояния связаны со страданиями, болью и физическим дискомфортом, а также сопровождаются напряжением и тревогой, которое дети с ТНР часто испытывают при взаимодействии с социумом. К ним обычно относят такие эмоции, как гнев, ярость, отвращение, грусть.

П.К. Анохин [1] разработал теорию эмоций, согласно которой знак и интенсивность эмоции зависят от степени достижения цели. При успешном достижении цели возникает положительная эмоция, в то время как при неудаче возникает отрицательная. П.К. Анохин также утверждал, что отрицательные эмоциональные состояния активизируют организм для удовлетворения потребностей [1, с. 201].

Негативные эмоции представляют собой чувства, возникающие на основе неприятных субъективных переживаний. Они способствуют формированию адаптивного поведения, направленного на устранение источника физической или психологической угрозы. Виды негативных эмоций:

- гнев у детей с ТНР может возникать, когда они сталкиваются с трудностями в обучении или социальном взаимодействии. Этот гнев может служить сигналом для родителей и педагогов о необходимости поддержки и адаптации условий для достижения целей ребенка;
- печаль может проявляться у детей при утрате значимого объекта, например, при смене школы или потере друга. Это чувство может указывать на необходимость дополнительной эмоциональной поддержки и понимания;
- страх часто бывает у детей с ТНР, когда они сталкиваются с новыми ситуациями или изменениями в окружении. Страх может побуждать их искать защиту и поддержку от взрослых;
- презрение может проявляться в их взаимодействии с окружающими, особенно если они чувствуют себя неуверенно. Это чувство может сигнализировать о потребности в укреплении самооценки и уверенности в себе;
- застенчивость у таких детей может указывать на потребность в уединении или близости с доверенными людьми, что важно учитывать при организации их окружения;
- чувство вины может развиваться у детей с ТНР, когда они не соответствуют ожиданиям окружающих. Это чувство может подрывать их самооценку и требует внимания со стороны взрослых;
- отвращение может проявляться в отношении определенных ситуаций или объектов, что важно учитывать при выборе методов обучения и взаимодействия.

Изучению роли эмоций как в педагогическом, так и в более широком жизненном контексте посвящены работы В.В. Лебединского [5]. Он утверждает, что эмоции в процессе развития ребенка формируют сложную систему эмоциональной регуляции, обладающую многоуровневой структурой. Эта система оперативно реагирует на внешние воздействия и внутренние сигналы организма ребенка, а также отвечает за тонизирование всех психических процессов,

поддерживая определенный уровень энергетической активности и сигнализируя о удовлетворении основных потребностей ребенка [5, с. 68].

Говоря о детях дошкольного возраста с ТНР, можно сказать, что у них система эмоциональной регуляции может работать иначе. Дети с ТНР могут испытывать более сильные эмоции, и их реакция на внешние стимулы может быть более яркой. Это связано с тем, что им нужна дополнительная поддержка для удовлетворения своих потребностей. Эмоциональная регуляция у таких детей требует особого внимания со стороны родителей и педагогов.

Выделенные В.В. Лебединским, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг четыре уровня базальной эмоциональной регуляции, образуют модель, как развития эмоциональной сферы детей, так и разнообразных нарушений ее [6, с. 25]. Из вышеизложенного следует, что при эмоциональных нарушениях у детей с ТНР страдают следующие аспекты психического развития: тонизация всех психических процессов и энергетическое обеспечение деятельности, что влияет на общую активность ребенка; мотивационная составляющая деятельности, что может затруднять желание и стремление к обучению и взаимодействию; адекватность отражения действительности и ориентировка в жизненно важных обстоятельствах, что может приводить к трудностям в социальном взаимодействии; регуляция направленности и динамики поведения, что затрудняет самоконтроль и адаптацию к изменяющимся условиям.

В.В. Лебединский [5] отмечает, что неправильно организованная воспитательная работа может привести к длительному эмоциональному дискомфорту, частым конфликтам и недостатку взаимопонимания в общении. Эмоциональная пассивность детей и стойкое негативное отношение к окружающим становятся причинами дисгармоничного развития личности, снижения творческого потенциала и функциональных нарушений [5, с. 89].

Выделяют три группы нарушений в развитии эмоциональной сферы дошкольников с ТНР:

- расстройства настроения;
- расстройства поведения;
- нарушения психомоторики.

Расстройства настроения можно классифицировать на две категории: с повышением и с понижением эмоциональности. К первой категории относятся такие состояния, как эйфория, дисфория, страхи, депрессия и тревожные синдромы. Ко второй категории относятся апатия, эмоциональная тупость и паратимии.

К расстройствам поведения можно отнести гиперактивность и агрессивные проявления, такие как нормативно – инструментальная агрессия, пассивно – агрессивное поведение, инфантильная агрессивность, защитная агрессия, демонстративная агрессия и целенаправленно – враждебная агрессия. Для разных детей дошкольного возраста с ТНР произвольное поведение, характеризующееся осмысленностью и инициативностью, представляет собой значительную трудность и часто сопровождается различными нарушениями. В таких случаях поведение может быть охарактеризовано как отклоняющееся, неадаптивное и неконструктивное [3, с. 32].

Выделяют следующие формы неконструктивного поведения у дошкольников: импульсивное; агрессивное; демонстративное; протестное; конформное; недисциплинированное; симптоматическое поведение.

Формы неконструктивного поведения могут возникать по различным причинам, однако их можно разделить на две основные группы. Первая группа включает нарушения, связанные с первичной обусловленностью, то есть неконструктивное поведение определяется нестабильностью психических процессов, такими как психомоторная заторможенность или расторможенность. Во втором случае нарушения поведения вызваны неадекватной реакцией

ребенка на жизненные ситуации, например, на неудовлетворительный стиль взаимодействия с взрослыми или сверстниками.

Дошкольный возраст можно охарактеризовать как период аффективных переживаний, поскольку эмоции в этом возрасте часто нестабильны. Для детей с ТНР это особенно актуально. Условно выделяются три группы «трудных детей», которые могут испытывать проблемы в эмоциональной сфере [8, с. 105]:

1. Агрессивные дети: они неуравновешенны в конфликтных ситуациях и бурно выражают свои эмоции, что проявляется в аффективном поведении по отношению к сверстникам. Для детей с ТНР агрессия может быть реакцией на фрустрацию или непонимание окружающих.

2. Эмоционально расторможенные дети: они реагируют на все слишком быстро, и их эмоции проявляются в мимике и движениях. Это может нарушать целенаправленность и произвольность их деятельности. Дети с ТНР могут испытывать сложности в контроле своих эмоций, что затрудняет их социализацию.

3. Эмоционально заторможенные дети: замкнутые и робкие, они избегают общения и переживают свои эмоциональные проблемы в одиночестве. У таких детей часто наблюдается невыраженность и «бедность» эмоциональных реакций, что может затруднять их взаимодействие с окружающими.

Из вышесказанного следует, что спектр негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста с ТНР, достаточно велик. Если не уделять внимания предотвращению или коррекции этих состояний, это может привести к отклонениям в развитии познавательной и личностной сферы ребенка, включая низкую социальную адаптацию, склонность к асоциальному поведению и трудности в обучении.

Поэтому особенно важно проводить диагностику и коррекцию эмоционального состояния у детей дошкольного возраста с ТНР, чтобы обеспечить их успешное развитие и адаптацию.

Abstract. The article analyzes the characteristics of negative emotional states in preschool children with severe speech impairments and their impact on development and behavior. The main types of negative emotions are considered, and the importance of diagnosing and correcting these conditions for the successful socialization and adaptation of children in the educational environment is emphasized.

Список литературы

1. Анохин, П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: избранные труды : монография / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1979. – 456 с.

2. Большакова, Л. Н. Как учитывать психологические особенности развития у детей с тяжелыми нарушениями речи: Методические рекомендации для родителей и специалистов детского сада / Л. Н. Большакова. – М. : Ирбитский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, 2022. – 14 с.

3. Вайнер, М. Э. Коррекции поведения дошкольников / М. Э. Вайнер. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 48 с.

4. Дубравин, Д. Психология эмоций: чувства под контролем / Д. Дубравин. – Киев : Айпио, 2015. – 240 с.

5. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. вузов / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2006. – 144 с.

6. Нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, Никольская, Е. Р. Баенская [и др.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 197 с.

7. Свенцицкий, А. Л. Организационная психология : учебник для вузов / А. Л. Свенцицкий. – М. : Юрайт, 2014. – 504 с.

8. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: эмоции и чувства / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2002. – 156 с.

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

Научный руководитель: Урусова О.И.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности поведения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Описываются характерные черты их взаимодействия с окружающими, такие как избегание зрительного контакта, высокая чувствительность к изменениям в окружающей среде, повторяющиеся стереотипные действия и трудности в социальном взаимодействии. Анализируются причины данных проявлений и их влияние на адаптацию ребенка в образовательной среде.

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) – сложные нейробиологические нарушения, которые проявляются в первые годы жизни ребенка. Характеризуются трудностями в социальной коммуникации, стереотипным поведением и особенностями восприятия окружающей среды. В современный период наблюдается тенденция увеличения количества случаев раннего обнаружения РАС среди детей младшего возраста, что обуславливает необходимость развития инновационных подходов к диагностике и коррекционно-развивающей работе в дошкольных учреждениях. По данным Всемирной организации здравоохранения, каждый 54-й ребенок в мире имеет признаки РАС [9, с. 15]. В Беларуси, согласно исследованию Национальной Академии наук Республики Беларусь, распространенность РАС среди дошкольников достигает 1:88, что требует разработки специализированных программ обучения [2, с. 23].

РАС характеризуются триадой симптомов:

- нарушения социального взаимодействия;
- стереотипное поведение;
- трудности вербальной и невербальной коммуникации [6, с. 34].

Ключевую роль играет раннее выявление признаков РАС и формирование персонализированных образовательных программ для повышения коммуникативной и социальной адаптации. В контексте Республики Беларусь делается акцент на развитии инклюзивного дошкольного образования, обеспечивающего вхождение детей с особенностями развития в общий воспитательный процесс детских садов [8].

Внедрение инклюзивного образования в белорусских детских садах позволяет смягчить эти проявления через раннюю интеграцию в среду сверстников [4, с. 49].

Основные особенности поведения детей с РАС:

1. Социальная коммуникация: вызовы и решения

Дети с РАС испытывают трудности в понимании социальных сигналов. Равноправным симптомом РАС служит нарушенное социальное поведение: дети испытывают затруднения при установлении зрительного контакта, не всегда адекватно реагирует на обращения и проявляют сложности в понимании эмоций окружающих. Их восприятие мимики и жестов остается ограниченным, что существенно усложняет общение с ровесниками. Например, они редко иницируют диалог, не поддерживают зрительный контакт и могут игнорировать просьбы [7, с. 90]. Как отмечает белорусский дефектолог Т.А. Калмыкова, «у 70% детей с РАС в возрасте 3 — 5 лет отсутствует указательный жест, что осложняет взаимодействие с окружающими» [5, с. 58].

Коррекционные методы:

– метод PECS (Picture Exchange Communication System) — помогает выражать потребности через визуальные образы [1, с. 103];

– совместные игры с использованием ролевых сценариев («магазин», «больница») — развивают эмпатию [9, с. 20].

2. Стереотипии: причины и коррекция

В дошкольном возрасте РАС проявляется в стереотипиях (повторяющиеся движения, как раскачивание или хлопанье руками) и приверженности к строгим ритуалам. Изменения распорядка дня вызывают острую негативную реакцию из-за специфики обработки информации в нервной системе детей с РАС.

Белорусский психолог В.П. Гуров [3, с. 80] выделяет, что 85% дошкольников с аутизмом имеют повышенную чувствительность к звукам или свету, что провоцирует стереотипии.

Рекомендации:

– введение «сенсорных пауз» — время для прыжков на батуте или игры с кинетическим песком;

– использование социальных историй в формате комиксов для объяснения изменений в распорядке дня [2, с. 27].

3. Когнитивное развитие: дисбаланс и потенциал

Развитие познавательных способностей у детей с РАС характеризуется неравномерностью: одни сталкиваются со значительными трудностями в концентрации внимания и восприятии информации, другие демонстрируют выдающиеся таланты в узких областях.

У 40% детей с РАС наблюдается задержка речевого развития, но при этом 15% демонстрируют выдающиеся способности в счетных операциях или запоминании информации [8, с. 92]. Белорусский исследователь О.Н. Савицкая [9, с. 18] подчеркивает, что «неравномерность развития требует индивидуального подхода: например, сочетания математических заданий с арт-терапией».

Методики обучения:

– TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Related Handicapped Children) – структурированное обучение с визуальным расписанием;

– метод глобального чтения – запоминание слов целиком через картинки [5, с. 61].

4. Сенсорные особенности: новые данные

Согласно исследованию белорусского нейропсихолога А.Е. Белой, у 90% детей с РАС наблюдается дисфункция сенсорной интеграции [2, с. 25]:

– гиперчувствительность к тактильным раздражителям (отказ от одежды из определенных тканей);

– поиск проприоцептивных ощущений (давление, прыжки);

– сенсорная коррекция;

– «утяжеленные жилеты» для снижения тревожности;

– зоны сенсорной разгрузки в детском саду (мягкие пуфы, приглушенный свет).

С 2020 года в Беларуси действует программа «Доступная среда», предусматривающая: обучение педагогов работе с детьми с РАС и полное оснащение детских садов сенсорным оборудованием [4, с. 50].

Пример успешной практики:

В Минском детском саду № 45 внедрена модель «Ресурсный класс», где дети с аутизмом занимаются по индивидуальным планам, постепенно включаясь в общие занятия [9, с. 22].

5. Вклад семьи в интеграцию детей с РАС:

Для успешной социализации ребенка с расстройством аутистического спектра семья занимает центральное место. Исследования белорусского психолога И.Л. Семеновой выделяют три фазы восприятия родителями диагноза:

- первоначальный стресс и отрицание – период длится от 3 месяцев до 1 года;
- стратегический поиск помощи: семьи активно взаимодействуют с профессионалами, вступая в сообщества поддержки;
- этап активной адаптации, когда родители становятся полноправными участниками коррекционных программ.

Дети с РАС в дошкольном возрасте сталкиваются с комплексом трудностей: от социальной изоляции до сенсорной перегрузки. Однако современные коррекционные методики, такие как Picture Exchange Communication System (PECS), Treatment and Education of Autistic and Communication Related Handicapped Children (TEACCH) и сенсорная интеграция, позволяют раскрыть их потенциал. Ключевая роль принадлежит инклюзивному образованию, которое в Беларуси активно развивается благодаря программам «Ресурсный класс» и «Доступная среда» [7].

Как подчеркивает белорусский исследователь Л.И. Жуковская: «Инклюзия – это не просто совместное обучение, это возможность для общества стать более гибким и человечным» [4, с. 52]. Это утверждение поднимает важные вопросы о том, как мы можем создать более открытое и понимающее общество, где каждый индивидум, вне зависимости от его особенностей, чувствует себя принятым и нужным. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку национальных стандартов коррекционной работы и повышение квалификации педагогов. Только тогда каждый ребенок с РАС сможет найти свое место в мире.

Abstract. The article examines the behavioral characteristics of preschool children with autism spectrum disorders. It describes the characteristic features of their interaction with others, such as avoidance of eye contact, high sensitivity to changes in the environment, repetitive stereotypical actions, and difficulties in social interaction. The causes of these manifestations and their impact on the child's adaptation in the educational environment are analyzed.

Список литературы

1. Андрееенко, Т. Ю. Альтернативные методы коммуникации у детей с РАС / Т. Ю. Андрееенко // Вопросы современной дефектологии. – 2021. – № 3. – С. 100–105.
2. Белая, А. Е. Сенсорная интеграция у детей с РАС / А. Е. Белая. – Минск : Теория и практика БГПУ, 2021. – 180 с.
3. Гуров, В. П. Социальные истории как инструмент адаптации детей с РАС / В. П. Гуров // Коррекционная педагогика. – 2022. – № 1. – С. 75–80.
4. Жуковская, Л. И. Инклюзивное образование в Беларуси: перспективы и вызовы / Л. И. Жуковская. – Минск : БелГу, 2021. – 144 с.
5. Калмыкова, Т. А. Дошкольное образование для детей с ОВЗ / Т. А. Калмыкова. – Минск : Вышэйшая школа, 2019. – 200 с.
6. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М. : Владос, 2021. – 210 с.
7. Мастюкова, Е. М. Коррекционная работа с детьми с аутизмом / Е. М. Мастюкова. – М. : Инфра-М, 2020. – 176 с.
8. Панова, О. В. Образовательные технологии для детей с РАС / О. В. Панова. – М. : Логос, 2020. – 150 с.
9. Савицкая, О. Н. Инклюзия в действии: опыт Беларуси / О. Н. Савицкая. – Минск : Народная асвета, 2022. – 95 с.

Руль Ю.И.

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

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Основой формирования лексики и грамматики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является процессы словообразования. Развитие лексико-грамматической стороны у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – одна из основных задач коррекционного обучения и воспитания. Решение этой задачи предполагает формирование и развитие словаря, совершенствование грамматического строя речи, практическое овладение сложными формами словообразования.

В последнее время увеличилось количество детей дошкольного возраста, страдающих различными речевыми нарушениями. Общее недоразвитие речи приводит к нарушению всех компонентов языковой системы, в том числе и словообразования.

Проблема словообразования у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) интересовала многих исследователей в области логопедии (Р.И. Лалаева, Г.Р. Шашкина и др.), которые обратили внимание на трудности словообразования у детей с ОНР, а также описали методы обучения навыкам словообразования.

Р.И. Лалаева [2, с. 160] отмечала, что у детей с ОНР, по сравнению с нормально развивающимися детьми, способность к словообразованию (созданию новых слов) появляется позже и развивается неравномерно, в процессе словообразования они испытывают трудности в выделении и обобщении закономерностей. Основной деятельностью ребенка дошкольного возраста является игра. Следовательно, игра может быть средством развития навыков словообразования у детей дошкольного возраста. Дидактические игры и упражнения дают ребенку возможность несколько раз повторить нужные формы слов, что способствует развитию навыков словообразования.

Г.Р. Шашкина [4, с. 258] в своих работах отметила, что основой формирования лексики и грамматики является процессы словообразования. При этом исследователи в большинстве случаев отмечают спонтанность характера этого процесса, обусловленную пониманием используемых грамматических элементов.

Под словообразованием русского языка понимается образование новых слов (дериватов) от однокоренных слов и возникшее в результате этого формально-семантическое соотношение между дериватом и его производящим словом [3, с. 78].

Основные методы словообразования являются морфологическими (аффиксальными) (с помощью словообразовательных морфем – префиксы, суффиксы и т. д.), морфологически-синтаксическими (переход от одной части речи к другой), лексико-синтаксическими (слияние словосочетаний) и лексико-семантический (дезинтеграция многозначного слова в омонимы) [1, с. 33].

Дошкольники используют в основном морфологические методы. Чтобы сформировать слова, ребенок должен овладеть моделями словосочетания, лексическими значениями словосочетаний и значениями значимых частей слова (префикс, корень, суффикс, окончание).

Развитие лексико-грамматической стороны у детей старшего дошкольного возраста с ОНР – одна из основных задач коррекционного обучения и воспитания. Решение этой задачи предполагает формирование и развитие словаря, совершенствование грамматического строя речи, практическое овладение сложными формами словообразования.

Основными направлениями коррекционной работы с дошкольниками с третьим уровнем речевого развития при ОНР являются уточнение и расширение словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи, практическое овладение сложными формами словоизменения и словообразования, развитие связной речи; формирование у детей системы четко различаемых, противопоставленных друг другу фонем; обучение свободному пользованию приобретенными навыками в самостоятельной речи; формирование готовности к обучению грамоте.

В процессе формирования словообразования у дошкольников с ОНР необходимо уделять основное внимание организации системы продуктивных словообразовательных моделей, по которым на данном этапе развития языка образуются новые слова. Для формирования и закрепления этих моделей, прежде всего, уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом -ик, стол -ик), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Логопедическая работа направлена на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно – параллельно. Можно выделить задачи логопедической работы по формированию навыка словообразования:

- 1) закрепить наиболее продуктивные словообразовательные модели;
- 2) работать над словообразованием менее продуктивных моделей;
- 3) уточнить значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

Для реализации первой задачи на закрепление навыка словообразования наиболее продуктивных моделей необходимо ребенка упражнять в образовании существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, учить образовывать, объяснять и использовать в речи качественные и относительные прилагательные. С учетом данной задачи можно использовать такие логопедические игры:

Логопедическая игра «Чей? Чья? Чьи?»

Цель: развитие навыка словообразования притяжательных прилагательных.

Содержание: Ребята, посмотрите, кажется, на лесной полянке кто-то спрятался? (картинки с изображением частей тела животных)

Отгадайте, чьи уши спрятались за кустом.

Это уши зайца. Это заячьи уши.

Чей хвост выглядывает из-за веток дерева?

Это хвост белки. Это беличий хвост.

Чья спина видна из-за бревна?

Это спина волка. Это волчья спина.

Логопедическая игра «О ком заботится мама?»

Цель: развитие навыка словообразования названий животных.

Содержание: поочередно предъявляются изображения животных с детенышами, детям необходимо правильно их назвать.

– Все мамы, даже у зверей, заботятся о своих детях. Посмотрите на экран, и скажите:

- О ком заботится мама зайчиха – о зайчонке.
- О ком заботится мама лосиха – о лосенке.
- О ком заботится мама волчица – о волчонке.
- О ком заботится мама медведица – о медвежонке.
- О ком заботится мама ежиха – о ежонке.
- О ком заботится мама белка – о бельчонке.

Логопедическая игра «Назови ласково»

Цель: развитие словообразования с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Содержание: предъявляются изображения животных, детям необходимо назвать их ласково.

Лиса – лисонька, белка – белочка, лебедь – лебедушка, заяц – зайчик.

Логопедическое упражнение «Погода зимой»

Цель: развитие навыка образования относительных прилагательных.

Содержание: логопед или воспитатель предлагает детям посмотреть на картинки и сказать, какая погода может быть зимой?

- Если на улице идет снег, то погода... (снежная);
- Если сильный мороз, то погода какая? (морозная)
- Если на улице сильный ветер, очень холодно, и говорят, что на улице стужа, студено, то погода какая? (студеная).

Логопедическое упражнение «Составь новое слово»

Цель: развитие навыка образования относительных прилагательных.

Содержание: логопед или воспитатель предлагает детям внимательно рассмотреть изображения птиц и закончить предложения:

- У синицы желтая грудка, поэтому ее называют... желтогрудой.
- У снегиря красная грудка, поэтому его называют... красногрудым.
- У сороки белые бока, поэтому ее называют...белобоккой.

Для реализации второй задачи на закрепление навыка словообразования менее продуктивных моделей необходимо формировать у ребенка образование существительных единственного и множественного числа, отработать образование существительных с суффиксом -ИЩ- и -ИН-, учить образовывать однокоренные слова, отработать образование глаголов движения с приставками. С учетом данной задачи ниже представлены логопедические игры:

Логопедическая игра «Чей домик?»

Цель: развитие навыка образования притяжательных прилагательных.

Содержание: логопед спрашивает, где живут домашние животные, у кого какой домик, показывает картинки: домик для кошки (кто здесь живет?, чей это дом?); хлев (кто здесь живет?, чей это дом?); курятник (кто здесь живет?, чей это дом?).

Логопедическая игра «Назови маму, папу и детеныша»

Цель: развитие навыка суффиксального словообразования имен существительных со значением лица.

Содержание: показывают изображения семей животных, логопед предлагает назвать каждого животного: корова, бык – теленок, телята; кошка, кот – котенок, котята; собака, пес – щенок, щенята; лошадь, конь – жеребенок, жеребята.

Логопедическая игра «Один-много»

Цель: развитие навыка словообразования названий животных.

Содержание: логопед предлагает ответить, сколько изображено животных на картинках.

Одна кошка – две кошки, три кошки, четыре кошки, пять кошек.

Одна собака – две собаки, три собаки, четыре собаки, пять собак.

Один кролик – два кролика, три кролика, четыре кролика, пять кроликов.

Для реализации третьей задачи на уточнение значения и звучания непродуктивных словообразований у ребенка необходимо закрепить способы образования новых слов с помощью приставок и суффиксов, образование сложных слов, подбор родственных слов и выделение общей морфемы. С учетом данной задачи ниже представлены логопедические игры.

Логопедическая игра «Кто чем управляет?»

Цель: развитие навыка образования названий профессий мужского рода.

Содержание: логопед или воспитатель предлагает детям посмотреть на картинки и сказать, кто чем управляет.

Автобусом управляет ... (водитель).

Грузовиком управляет ... (шофер).

Поездом управляет ... (машинист).

Самолетом управляет ... (летчик).

Кораблем управляет ... (капитан).

Логопедическая игра «Кто что делает?»

Цель: развитие навыка образования глаголов с наиболее продуктивными приставками.

Содержание: воспитатель или логопед предлагает посмотреть на предложенные картинки и сказать кто, что делает: самолет подлетает – взлетает; машина подъезжает – отъезжает; носильщик подносит – относит.

Логопедическая игра «Из двух слов одно»

Цель: развитие навыка образования сложных слов.

Содержание: воспитатель или логопед предлагает детям обратить внимание на картинки и составить из двух слов одно, например, лед колет – ледокол; сам летает – самолет; ходит с помощью пара – пароход.

Логопедическая игра «Сравни»

Цель: развитие навыка образования сравнительной степени прилагательных.

Содержание: логопед или воспитатель предлагает детям посмотреть на карточки и сравнить:

– Машина большая, а самолет ... (больше),

– Вертолет быстрый, а ракета ... (быстрее),

– Автобус высокий, а поезд ... (выше),

– Поезд громкий, а корабль ... (громче),

– Летчик сильный, а космонавт ... (сильнее).

Наличие на занятии наглядного материала позволяет обеспечить: высокую активность детей и повышение их эмоционального тонуса; повысить контроль над усвоением знаний и навыков; более экономно использовать время. Такие занятия можно проводить как индивидуально, так и фронтально учителем-логопедом, а также воспитателем в группе.

У детей дошкольного возраста с ОНР имеются нарушения в процессе словообразования. Это связано с трудностями в идентификации существенных особенностей слов; недостаточным развитием умственных операций сравнения и обобщения; отсутствием активности поиска слов; отсутствием формирования семантических полей в лексической системе языка; нестабильностью связей в лексической системе языка; ограниченным объемом словаря, что затрудняет выбор желаемого слова.

Abstract. The main focus of correctional work with preschoolers with general speech underdevelopment is the clarification and expansion of vocabulary, improvement of the grammatical structure of speech, practical mastery of complex forms of word inflection and word formation, development of coherent speech; formation in children of a system of clearly distinguishable phonemes opposed to each other; teaching the free use of acquired skills in independent speech; formation of readiness for literacy training.

Список литературы

1. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351 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. Шахнарович, А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М. : Смысл, 2010. – 124 с.
4. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зиминая. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

УДК 376.37

Савенок А.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урусова О.И.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Старший дошкольный возраст у детей является крайне важным этапом. В это время у детей закладываются базовые умения и навыки для обучения в школе. Развитие графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста позволит обеспечить становление письменной речи и дальнейшую адаптацию ребенка в начальных классах. Именно поэтому следует начинать коррекционную работу на данном этапе.

Стертая дизартрия – одно из наиболее часто встречающихся в детском возрасте речевых расстройств, при которых в структуре дефекта имеется нарушение не только произносительной стороны речи, но и отклонения в формировании высших психических функций. Сложность структуры дефекта при дизартрии определяет направления и содержание комплексного коррекционного воздействия, включающего медицинский, психолого-педагогический и логопедический аспекты [5].

Уровень развития мелкой моторики является показателем интеллектуальной готовности к школьному обучению. Ребенок, у которого высокий уровень развития мелкой моторики лучше логически рассуждает, у него более развиты внимание, память и связная речь. Так как дети с речевой патологией отличаются недостаточным развитием мелкой моторики, плохой координацией движений, недостаточностью пространственно-временной ориентировки и самоконтроля, то можно предположить наличие проблем в овладении графомоторными навыками.

«Графомоторный навык – это автоматизированное положение и движения ведущей руки, позволяющие успешно совершать ряд таких действий, как рисование, письмо, раскрашивание, штриховка и т.д.» [2, с. 107]. Формирование графомоторных навыков означает формирование писательско-начертательных способностей, возникающих в содействии с мелкой моторикой. Структура мелкой моторики – это мелкая мускулатура пальцев, зрительный анализ и синтез, рисование и графическая символика.

Письмо представляет собой перенесенную на бумагу форму речи, при которой ее фрагменты фиксируются на бумаге путем обозначения графических символов, соответствующих элементам устной речи.

Как правило, у детей с дизартрией эти навыки отстают или развиваются дефектно. Дети со стертой дизартрией хуже удерживают пишущий предмет, неаккуратно раскрашивают, проводят нечеткие и неровные линии, плохо делают повороты при смене траектории линии, неточно копируют узоры/символы. Им тяжело удерживать пальцы в одном положении длительное время, переключаться с одного мелкокоординированного движения на другое. Они плохо рисуют, штрихуют, зарисовывают детали и предметы целиком, дорисовывают недостающие детали, не могут скопировать точно узор, символ и т.д. В дальнейшем возникают проблемы с написанием отдельных элементов у букв и цифр.

Если не проводить коррекционную работу в области графомоторной деятельности в дошкольном возрасте, в школе это может перерасти в ошибки на письме, что в свою очередь приведет к снижению успеваемости. Также может отмечаться неаккуратность на письме, неразборчивый почерк, наблюдаться грубые орфографические ошибки. Следовательно, коррекционная работа по развитию графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией это одно из важнейших направлений в логопедической работе.

Анализ данных психофизиологических исследований детей в процессе письма показывает, что важнейшей предпосылкой формирования графомоторного навыка является сохранность пространственного восприятия и представлений: а) зрительно-пространственных; б) сомато-пространственных представлений, ощущений своего тела в пространстве; в) пространственных представлений «левого» и «правого». Так же достаточно важным условием для овладения деятельностью письма является сформированность двигательной сферы, различных видов праксиса (статического, динамического, пространственного, конструктивного); сформированность слухомоторных и оптико-моторных координаций [3, с. 53].

К графомоторным навыкам относится способность и умение ребенка задавать определенное положение кисти и пальцам рук, чтобы писать, рисовать, раскрашивать, штриховать, лепить, резать ножницами и т.д.

Следовательно, при формировании графомоторных навыков будет задействовано:

- развитие мелкой мускулатуры пальцев;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- развитие ориентировки на листе бумаги;
- изображение элементов графической символики (букв, цифр).

В формировании графического навыка М.М. Безруких [4, с. 57] выделяет три основных этапа:

- аналитический – вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснение содержания работы;
- синтетический – соединение отдельных элементов в целостное действие;
- автоматизация – образование графического навыка как действия, которое характеризуется высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Также стоит учитывать, что любая коррекционная работа предполагает учет общих и специальных дидактических принципов [3, с. 45]:

–Принцип наглядности. Формирование графомоторных навыков предполагает использование наглядности: распечаток, изображения элементов в тетради и на доске,

использование пособий, рисунков и трафаретов. Только обеспечив ребенку наглядность, можно добиться желаемых результатов и нормативного письма в дальнейшем.

–Принцип доступности. Подбираемый материал должен соответствовать возрасту ребенка. Это значит, что мы исключаем прописи, предназначенные для младших школьников, рисунки с большим количеством деталей, более сложные лабиринты, дидактические игры, которые недоступны ребенку.

–Принцип вариативности. Подбираемый дидактический материал не должен быть однотипным. Наша задача – обеспечить разнообразие используемых игр и упражнений, подобрать различные варианты заданий.

–Принцип от простого к сложному. Если у ребенка не сформированы элементарные моторные навыки, не следует переходить к более сложным, т.к. нет необходимой базы для их формирования.

– Принцип индивидуального подхода. Прежде, чем осуществлять коррекционную работу, следует наладить отношения с ребенком и заинтересовать его в выполнении заданий. Если упустить данный этап, ребенок не будет замотивирован и работа будет идти значительно медленнее. Также стоит учитывать индивидуальные особенности ребенка при планировании коррекционной работы.

–Онтогенетический принцип. При проведении коррекционной работы следует учитывать сензитивные периоды развития ребенка и структурировать работу таким образом, чтобы обеспечить последовательность формирования необходимых навыков.

–Принцип комплексного подхода. Данный принцип предполагает включение в коррекционную работу по развитию графомоторных навыков воспитателя и, если требуется, работников психологического и медицинского профиля. Также не забываем включать в работу родителей ребенка.

Если проанализировать информацию выше, можно сформулировать следующие требования к проведению коррекционной работы по формированию графомоторных навыков [1]:

–использование мультимедийных технологий с использованием новейшей техники для развития визуального восприятия, координации движений и интереса к письму;

–использование нетрадиционных материалов (песок, прищепки, резинки, ватные шарики) для развития мелкой моторики рук, тактильных ощущений и творческого мышления;

–использование пескотерапии, су-джок-терапии, биоэнергопластики для коррекции нарушений моторной функции речевого аппарата и улучшения произношения;

–использование игровых форм работы (лото, домино, пазлы, дидактических игр) для закрепления знаний о буквах и звуках;

–использование различных видов письма (печатное, прописное) для развития умения изображать отдельные элементы букв и цифр;

–использование разнообразных упражнений по начертанию линий, кривых, контуров предметов для развития графических навыков.

Таким образом, в процессе проведения коррекционной работы по формированию графомоторных навыков у детей с дизартрией требуется использование специальных методов и приемов, которые будут учитывать особенности их моторной функции, психофизического состояния и речевого развития.

Abstract. The senior preschool age in children is an extremely important stage. At this time, children develop basic skills for learning at school. The development of graphomotor skills in older preschool children will ensure the formation of writing and further adaptation of the child in primary school. That is why corrective work should be started at this stage.

Список литературы

1. Безруких, М. М. Обучение первоначальному письму / М. М. Безруких. – М. : Просвещение, 2002. – 143 с.
2. Лапшина, Л. М. Основы формирования графомоторного навыка у детей с нарушением интеллекта: учеб.-метод. пособие / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко, М. С. Коробинцева. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 53 с.
3. Лучшая студенческая статья 2021 : сб. науч. ст. / МЦНС «Наука и Просвещение» ; ред. сост. Г. Ю. Гуляев. – Пенза. : МЦНС, 2020. – 204 с.
4. Приходько, О. Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько. – Специальное образование. – 2010. – № 2. – С. 68–81.
5. Развитие графомоторных навыков у детей со стертой дизартрией у дошкольников 5-6 лет. – URL: <https://infourok.ru/doklad-po-teme-razvitie-grafomotornyh-navykov-u-detej-so-stertoj-dizartriej-u-doshkolnikov-5-6-let-7140099.html> (дата обращения: 12.12.2024).

УДК 373-056.37

Савченкова И.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урсова О.И.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье определяются основные проблемы, возникающие в системе психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Данная статья во многом основана на определении основных методов и форм работы по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Для современного образовательного процесса крайне важными являются особенности развития системы образования в направлении поддержки и помощи ребенку в рамках оказания помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе. Данные особенности основаны на необходимости оценки доступности качественного образования. В Республике Беларусь, как и в других странах мира, растет число детей, имеющих особенности психофизического развития (далее – ОПФР). Статистически было отмечено, что количество детей с особенностями психофизического развития становится все больше и увеличивается в геометрической прогрессии. Термин «дети с особенностями психофизического развития» включает категорию людей, жизнь которых характеризуется каким-либо отсутствием способности осуществлять деятельность таким образом или в таких рамках, которые считаются нормальными для человека определенного возраста. Эти дети имеют отклонения в состоянии здоровья, которые не позволяют им освоить образовательную программу вне условий специального воспитания и обучения.

Особенности психофизического развития имеют определенные качественные и количественные характеристики, которые основаны на разнообразии нарушений психофизического характера. Представление о детях с особенностями психофизического развития

основано на понимании того, что данный ребенок отличается от других, ему необходимы определенные образовательные условия, которые направлены на решение определенных проблем, возникающих в рамках данной системы в целом. Необходимо реализовать максимально все условия, отражающие показатели и условия для преодоления препятствий, помогающих человеку чувствовать себя полноценным в современном обществе.

Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который означает, что образование доступно для всех, включая детей с особыми потребностями. Идеологической основой инклюзивного образования является исключение любой дискриминации детей и обеспечение равного отношения ко всем, при этом создавая необходимые условия для детей с особыми образовательными потребностями [1, с. 14].

Инклюзивное образование представляет собой определенный процесс организации сотрудничества учителей, родителей и квалифицированных специалистов. Данные особенности во многом основаны на взаимодействии всех субъектов образовательного процесса на основе применения совершенно новых технологий в рамках применения системы новых технологий, в рамках выбора эффективных методов и приемов коррекционного образования, в рамках реализации общешкольных мероприятий в целом. При переходе к инклюзивному образованию важно организовать работу не только с учителями, детьми и администрацией школы, но и с родителями. Необходим контент для родителей детей обеих категорий – как здоровых, так и детей с особыми потребностями. Одним из результатов психологической поддержки родителей, а значит, и самих детей с особыми потребностями должно стать новое качество родителей – адаптивность, то есть способность к самостоятельным достижениям. Уравновешенность в отношениях с собой и окружающими в благоприятных и экстремальных ситуациях.

Инклюзивное образование представляет собой определенный процесс развития системы образования в рамках включения детей с особенностями в образовательный процесс. Идеологической основой системы инклюзивного образования является именно предупреждение негативных характеристик детей с ОПФР и обеспечения равного отношения и создания конкретных условий в рамках взаимодействия с детьми с особенностями и образовательными потребностями. Личность – это конкретный член, представляющий человеческое общество, и он имеет свой личный статус, который отличает его от остального общества.

Основной целью инклюзивного образования является именно выявление и преодоление определенных личностных недостатков развития в рамках психофизической активности, проведение анализа и оценки дезадаптации поведенческой трудности для успешного освоения окружающего мира и интегрирования в общество [2, с. 14].

На основе анализа литературных источников нами было отмечено, что в основном, при работе с детьми с ОПФР, необходимо решать следующие задачи:

1. Определить основные аспекты нарушений развития и поведенческих отклонений у детей данной группы.
2. Выявить основные характеристики по профилактике и коррекции отклонений в рамках поведения детей.
3. Разработка системы технического способа коррекционно-воспитательного воздействия на личность ребенка при подборе методов и средств взаимодействия.
4. Проведение анализа опыта коррекционно-развивающего обучения в работе с детьми с ОПФР.
5. Привлечение системы определенных педагогических и методических ресурсов в рамках целевой развивающей среды на основе оценки трудностей в обучении.

Проведение коррекционно-воспитательной деятельности основано на показателях комплекса педагогических мер, что основано на воздействии на личность ребенка с ОПФР. Данные особенности коррекционно-развивающей работы ориентированы на изменение определенных познавательных способностей в рамках становления эмоционально-волевой сферы ребенка, развития определенных личностных качеств, определения и развития интересов в рамках художественно-эстетического развития.

Проведение коррекционной работы с учащимися с ОПФР обладает определенными специфическими характеристиками, которые определяются определенной глубиной инвалидности. Тут отмечается именно наличие определенных методов и приемов обучения, которые основаны на показателях дифференциации в рамках определения развития ребенка в рамках педагогической запущенности. Проведение коррекционно-развивающей работы должно быть основано на системе взаимодействия с социальным окружением. Успешность проведенной коррекционной работы основана на показателях взаимодействия со взрослыми на основе недостаточной эффективности.

Коррекционная работа основана на системе реабилитации и социализации детей с отклонениями в развитии на основе необходимости подготовки к реалиям окружающего мира в рамках умения включать ребенка в социум. Основными направлениями в рамках развития личности в рамках коррекционной работы могут быть [3, с. 12]:

- взаимодействие с окружающей средой;
- определение конкретных особенностей учебно-воспитательной работы;
- работа с определенными культурно-массовыми и оздоровительными мероприятиями;
- соблюдение показателей психогигиены общения;
- ориентация на показатели положительного развития личности.

Ориентация на систему развития коррекционно-педагогической деятельности определяет основные показатели формирования базы и логики проведения коррекционного процесса, что основано на выявлении стратегии и тактики в процессе осуществления коррекционной работы в связи с определенными проблемами развития и поведения. Личность ребенка с инвалидностью формируется под влиянием многих факторов (наследственных и средовых), и важно учитывать тот факт, что даже если несколько детей с одними и теми же нарушениями растут одновременно, под влиянием одних и тех же факторов, каждый из них все равно будет развивать свои собственные личностные качества, не похожие на других.

Сопровождение, с определенной точки зрения, представляет собой определенные показатели оказания помощи семьям, которые воспитывают детей с ОПФР в рамках определения позитивной апперцепции собственного ребенка на основе улучшения показателей детско-родительских отношений для проведения адаптации ребенка с интеллектуальной недостаточностью к гармоничному развитию [4, с. 21].

По мнению Ф.Р. Якубова [5, с. 58], важными условиями инклюзивного образования в работе с родителями могут быть:

- проведение и реализация определенных показателей психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с ОПФР;
- подготовка кадров для системы инклюзивного образования;
- способствование активизации показателей повышения родительской компетенции в рамках понимания причин и факторов работы с детьми с ОПФР;
- просвещение родителей по выбранной тематике.

Крайне важно проводить определенные занятия, которые способствуют развитию толерантности и необходимо придерживаться подхода в рамках определения показателей признания равенства и преобладания определенной точки зрения. Говоря об инклюзивном образовании, следует отметить, что крайне важно правильно организовать систему педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования. Тут необходимо отметить тот факт, что в основном, данная работа должна проводиться как с детьми, так и с родителями, а также повышение квалификации педагогов.

Abstract. This article identifies the main problems arising in the system of psychological and pedagogical support of inclusive education of students with intellectual disability. This article is largely based on the definition of the main methods and forms of work on psychological and pedagogical support of inclusive education of students with intellectual disabilities.

Список литературы

1. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. / И. А. Коробейников. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
2. Гончарова, Е. Л. Специальная психология / Е. Л. Гончарова // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2002. – № 5. – С. 15–28.
3. Громова, В. Ю. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья / В. Ю. Громова. – Рыбинск, 2016. – URL: <http://ppmsrybadm.edusite.ru/DswMedia/metodicheskayapapka.pdf> (дата обращения: 24.01.2025).
4. Сорокина, О. А. Что такое инклюзивное образование: методическая разработка / О. А. Сорокина // Вестник Красноярского университета. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/07/01/cto-takoeinklyuzivnoe-obrazovanie> (дата обращения: 24.01.2025).
5. Якубова, Ф. Р. Инклюзивная культура – ключевой фактор успешности инклюзивного образования / Ф. Р. Якубова // Наука и школа. – 2020. – № 1. – С. 54–59.

Синица Д.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

РАЗВИТИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИИ

Аннотация. В данной статье представлена краткая характеристика дизартрии, рассмотрены особенности просодики у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Описаны качественные характеристики силы, высоты, темпа и интонационных характеристик у детей с дизартрией.

Актуальность исследования объясняется тем, что в настоящее время отмечается увеличение количества детей с различными речевыми нарушениями. Среди них наиболее часто встречается среди детей дошкольного возраста стертая дизартрия.

Дизартрия по клинико-педагогической классификации относится к расстройствам фонационного оформления речи. При дизартрии в произносительной стороне речи страдает важный ее компонент – просодика, в состав которой входит интонация, тембр, пауза, логическое ударение, темп, ритм, речевое дыхание. Каждый компонент речевого аппарата: дыхание, голосообразование, артикуляция, тесно взаимосвязаны между собой. Все компоненты являются звеньями одной цепи – речевой деятельности. Именно поэтому важным этапом в коррекции стертой дизартрии остается развитие просодической стороны речи.

Цель статьи – раскрыть особенности развития просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрии.

Анализ источников (Е.Э. Артемова [1], Е.Ф. Архипова [2], Е.Н. Винарская [3]) позволил выявить, что просодическая сторона речи – это совокупность ритмико-интонационных свойств речи. Просодика включает в себя следующие компоненты: интонацию, мелодику, тембр, темп, ритм, силу голоса, громкость, высоту, паузы, логическое ударение, полетность голоса. Просодическая сторона речи начинает складываться в дошкольном возрасте. Нарушение ее компонентов накладывает отпечаток на коммуникативные способности дошкольников, так как просодические характеристики помогают говорящему донести информацию до слушателя и показать свое эмоциональное состояние. Плавность речи напрямую взаимосвязана с интонационной стороной речи, просодией, речевым дыханием, ритмом речи. Просодические компоненты речи у детей с нормальным психофизическим развитием начинают формироваться еще в младенческом возрасте. Это выражается в крике и плаче ребенка. По мере взросления ребенок начинает усваивать различные по своей сложности просодические компоненты: мелодику, интонацию, ударение, темп речи. В старшем дошкольном возрасте, по мере развития навыков владения артикуляционным аппаратом, у ребенка формируется естественный темп речи, но иногда он может быть нарушен в результате подражания речи взрослого. У старших дошкольников с нормальным речевым развитием должны быть сформированы все составляющие просодической стороны речи, а употребление просодических компонентов в речи должны быть приближены к моделям взрослых.

Е.Э. Артемова [1] под стертой дизартрией понимала расстройство звукового произношения, обусловленное поражением иннервации аппарата речи в результате каких-либо поражений мозга. Отличие от других нарушений речи заключается в том, что страдает не артикуляция отдельных звуков, а произношение слов в целом.

Исследования вопросов просодического оформления высказывания у детей с дизартрией проводили Е.Ф. Архипова [2], Е.Н. Винарская [3]. Авторы сходятся в том, что процесс развития компонентов просодической стороны речи проходит в течение длительного времени и затрагивает все этапы становления речи.

У детей со стертой дизартрией выявляется недостаточная сила голоса. Голос тихий, слабый. Тембр голоса у большинства напряженный, прерывистый, часто присутствует назализованный оттенок. Речь неразборчива, выражена недостаточная подвижность артикуляционных мышц языка, губ, неритмичные гиперкинезы, непроизвольные движения. При обследовании дыхания, у детей замечена спастичность дыхательной мускулатуры, судорожный вдох и выдох. Трудности при дифференциации носового и ротового выдоха. У таких детей ограничена модуляция голоса, речь скандирована, лишена плавности. Часто проблемы в тональности ударных и безударных слогах. Речь детей с дизартрией малопонятная, монотонная, интонационно невыразительная. Коррекция ритмической организации речи у дошкольников с дизартрией реализуется поэтапно: моторный ритм, речевой ритм, музыкальный ритм, развитие слогового, словесного, синтагменного ритма.

Отмеченные выше особенности просодики детей со стертой дизартрией обуславливают необходимость поиска наиболее эффективных методов коррекции просодических расстройств, выстраивания целенаправленной системы работы.

Выделяют следующие *этапы работы по формированию просодической стороны речи* [2]:

1) *этап формирования речевого дыхания*: формирование речевого дыхания – расширение физиологических возможностей дыхательного аппарата с использованием статических и динамических упражнений, наглядных пособий по развитию дыхания; формирование длительного фонационного выдоха – развитие умения произносить на выдохе единичного гласного, сочетания двух и нескольких гласных; формирование речевого выдоха – произнесение слогов, слов и фраз;

2) *этап формирования высоты и силы голоса*. Этап формирования высоты и силы голоса содержит развитие навыков голосоведения, формирование умения регулировать высоту и силу голоса. Реализуется выразительное чтение прозаических и стихотворных текстов, сюжетно-ролевых диалогов. Проводится работа и по восприятию высоты и силы голоса;

3) *этап формирования интонационной выразительности речи*: развитие умения воспроизводить основные виды интонации в процессе речи, развитие умения рассказывать тексты с нужной интонацией; развитие умения выделять голосом «важное» слово во фразе; формирование умения разделять непрерывный речевой поток паузой; формирование умения чередовать в речи ударные и безударные слоги; формирование темпа речи – развитие умения менять скорость речи.

При формировании просодической стороны речи у детей с дизартрией важна работа над интонацией, высотой, силой голоса, тембром, ритмом, громкостью голоса. Необходимо проводить работу над развитием всех компонентов просодической стороны речи.

Анализ современных исследований о проблеме коррекции просодических расстройств у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией позволил выделить методы логопедической работы: упражнения, дидактические игры, массаж и т.д.

1) Упражнения на речевое дыхание. Коррекционную работу целесообразно начинать с формирования правильного речевого дыхания. При выполнении комплекса дыхательных упражнений необходимо уделять особое внимание увеличению объема выдыхаемого воздуха, отработке сильного выдоха, длительной и направленной воздушной струи, обучению ее правильной подаче. Для этого рекомендуется применять дыхательную гимнастику Н.И. Жинкина,

дыхательные упражнения, использовать аппаратные технологии, например, БОС-технологии. Также большой распространенностью пользуются игры на музыкальных инструментах (дудочке, трубе), надувание шаров, мыльных пузырей, сдувание ватки, полосок, легких и тяжелых предметов [2].

2) Дидактические игры. Разработка комплекса игр и упражнений по формированию просодической стороны речи у детей осуществляется с индивидуальных особенностей детей. За основу берется дифференцированный подход от уровня сформированности компонента просодической стороны речи. Все игры должны быть составлены с учетом следующих принципов: коррекционной направленности, наглядности, доступности, с учетом возраста, индивидуальных и возрастных особенностей детей. Игры и упражнения образуют комплекс, поскольку объединяют ряд компонентов просодической стороны речи, также внутри игр наблюдается пересечение между компонентами, что позволяет целостно корректировать и формировать просодическую сторону речи. Комплекс игр должен содержать игры на воспроизведение ритма, на восприятие и воспроизведение интонации, на восприятие и воспроизведение логического ударения, на воспроизведение тембра голоса. Каждая игра и упражнение должна содержать игровые правила, речевой материал, перечень оборудования (предметные картинки, карточки с обозначением интонации, графические схемы предложений, мешочек с карточками с секретными кодами), а также различные виды помощи, с учетом того, на каком уровне сформированности просодического компонента находится ребенок [1].

3) Упражнения на ритм. Данные упражнения готовят детей к восприятию интонационной выразительности речи, создавая условия для усвоения логического ударения. Работа ведется без зрительного контроля, последовательно, включает знакомство с различными видами ритмической организации; развитие восприятия и воспроизведения различных видов ритма; формирование ритмической организации высказывания.

4) Упражнения на выделение словесного ударения. Выделение определенного, чаще всего одного слога, в слове. Слог, который оказывается под ударением всегда произносится с большим усилием и выделением в нем гласного звука. Если разобрать ударение с просодической стороны, то слог выделяется из-за удлинения времени звучания и изменения частоты тона. Ударение бывает таким: динамическое; музыкальное; экспираторное; тоновое; количественное; тоническое [3].

5) Упражнения с максимально выраженной экспрессией. Важным компонентом просодической стороны речи является умение воспроизводить слова выразительно и эмоционально. Именно поэтому следует проводить упражнения на использование в разговоре максимально выраженной экспрессивности. Каждую эмоцию необходимо выражать максимально сильно.

7) Артикуляционный массаж. Правильное голосоведение зависит от артикуляции. Для ее развития рекомендуется использовать кинезиотерапевтическую артикуляционную гимнастику, которая активизирует мышцы губ, языка, гортаноглотки и глотки. Данный вид массажа активизирует движение лицевой мускулатуры, способствует улучшению мимики лица. Вслед за артикуляционным массажем ребенок младшего дошкольного возраста учится самостоятельно морщить лоб, нос, сдвигать брови, хмуриться, надувать щеки, улыбаться, сворачивать губы в трубочку и т.д. Эти упражнения способствуют улучшению окраски голоса, его силы и тембра, так как, по мнению физиологов, работа мимических мышц, раздражение кожи лица поднимают тонус голосовых мышц ребенка дошкольного возраста. Любой вид массажа рекомендуется начинать с общей разминки голоса и тела [2].

8) Резонаторный массаж. Цель данного массажа сделать голос более ярким. Голос будет тусклым, если не заработают резонаторы. Для активизации резонаторных зон используется резонаторный массаж (постукивание пальцами по частям тела), вибрационный и поглаживающий массаж гортани. Производятся энергичные, ритмичные движения по передней поверхности шеи в горизонтальном и вертикальном направлениях с небольшим надавливанием в области щитовидного хряща, выполнение кашлевых движений, подражание воркованию голубей, мычанию, стону, что сочетается с вибрационным массажем гортани. Вибрационный массаж предполагает поколачивание частей тела с произнесением звука [М] одновременно [1].

Эффективность коррекционной работы определяются соблюдением ряда дидактических принципов коррекционного воздействия: комплексность, системность, систематичность в проведении упражнений, принципа учета симптоматики, ведущего вида деятельности, индивидуального и дифференцированного подхода.

Таким образом, одним из важнейших направлений в работе с детьми дизартрией является коррекция компонентов просодики. Исследования ведущих специалистов показали, что занятия по коррекции просодической стороны речи, улучшают и делают речь более выразительной, эмоционально-окрашенной.

Abstract. This article provides a brief description of dysarthria, one of the severe, difficult-to-correct speech disorders. The features of prosody in this defect are considered. The process of development and correction of the components of the prosodic side of speech takes a long time and affects all stages of speech formation. The prosodic component, which is part of the structure of speech, is an important link in the design of beautiful and correct speech.

Список литературы

1. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями / Е. Э. Артемова. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2007. – 331 с.
3. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – М. : Астрель, 2016. – 141 с.

УДК 376.37

Скорб А.Ю.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Научная статья посвящена теоретическим основам изучения межличностных отношений у детей с тяжелыми нарушениями речи. Описаны основные трудности в межличностных отношениях детей с тяжелыми нарушениями речи.

В настоящее время количество детей с нарушениями речи увеличивается с каждым годом. Все чаще стали встречаться дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Детям с ТНР свойственны: неправильное произношение звуков, недостаточная степень овладения звуковым составом слова, нарушение слоговой структуры слова, нарушение языкового анализа и синтеза, лексико-грамматическим строя речи, несформированность связной речи. У детей с ТНР не нарушен первично интеллект, сохранен слух, но речевые расстройства выражены в такой степени,

что они оказывают негативное воздействие на развитие ребенка. Несмотря на то, что у воспитанников с ТНР относительно сохранен процесс понимания обращенной к ним речь, сами они имеют ограниченные возможности для общения с окружающими посредством словесной формы, что является серьезным препятствием для полноценной коммуникации и межличностного взаимодействия с социумом.

Как указано в труде Н.Н. Трауготт [3], у всех детей с тяжелыми нарушениями речи затруднены межличностные отношения. Дети с ТНР имеют ряд психических нарушений, замкнутость, агрессивность. Межличностные отношения возникают и наиболее динамично развиваются в детском возрасте, поскольку с самого рождения ребенок живет среди людей и неизбежно вступает с ними в контакт и определенные взаимодействия. Первый опыт коммуникации и взаимодействия определяют дальнейшее отношение к социуму, окружающему миру. У детей с ТНР такой опыт чаще негативный. Межличностные отношения являются фундаментом для дальнейшего психологического и речевого развития детей. Для таких детей важно не пропускать занятия, постоянно находиться в социуме. Очень полезно всей семьей ходить в гости, где есть возможность чаще контактировать с другими детьми, водить ребенка на различные кружки, где он будет взаимодействовать с детским социумом, что будет стимулировать положительную динамику речевого развития.

Таким образом, следует отметить, что с детьми с тяжелыми нарушениями речи необходимо постоянно проводить коррекционно-развивающие мероприятия, создавать специальные условия для развития межличностных отношений со сверстниками, для успешной социализации, тесно взаимодействовать с учителем-логопедом и верить в детей, поддерживая их.

Цель исследования – раскрыть теоретические основы изучения межличностных отношений у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Е.О. Смирнова и В.М. Холмогорова [2, с. 31] определяют три подхода к пониманию межличностных отношений:

1) социометрический критерий – включает в себя избирательные предпочтения людей и состоит из следующих показателей: социального статуса личности, т.е. положения субъекта в группе, и межличностных симпатий (эмоциональной положительной установки на субъект взаимодействия);

2) социокогнитивный критерий (познание и оценка другого, решение социальных задач) включает в себя следующие показатели: способность решать социальные задачи (определяет уровень развития социального интеллекта субъекта); восприятие и видение сверстника (его адекватное восприятие служит важным аспектом нормального развития межличностных отношений);

3) деятельностный критерий – определяет отношения как результат общения и совместной деятельности детей, который подразумевает наличие/отсутствие коммуникативных качеств: инициативности; чувствительности к взаимодействию со сверстниками (способности ощущать, различать и реагировать на воздействие сверстников); преобладающего эмоционального фона (тесно связанного с чувством и поведением); диалогического общения (умения вступать и поддерживать разговор).

Тяжелые нарушения речи – это группа нарушений, включающая целый ряд медицинских и логопедических диагнозов. Сюда входят все стойкие в своих проявлениях отклонения речевой системы у детей с нормальным развитием слуха и без первичных нарушений интеллекта. Критерием для определения речевого нарушения в группу тяжелых нарушений речи служит невозможность ребенка самостоятельно осваивать стандартную общеобразовательную систему.

Это обусловлено тем, что вслед за речью снижается вербальная память, отстает логическое мышление, появляются трудности выполнения устных инструкций, плохо развита моторика, а также снижена мотивация, зато у ребенка наблюдаются неуверенность в себе и раздражительность. Из-за тяжелого нарушения речи ребенок мало коммуницирует в обществе, у него нет нормально сформированной не только диалогической, но и монологической речи. Слуховая память, произвольное внимание и продуктивность запоминания также значительно снижены при формальной сохранности логики мышления [1, с. 99].

Тяжелые нарушения речи подразумевают полное отсутствие словесного общения или его резкое ограничение в районе 4–5 лет. Возможно произношение отдельных слогов или звуков, но при этом ребенок предпочитает общаться жестами. Такое отставание от разговорных норм развития становится наиболее заметным именно в районе 5 лет, когда нормотипичные дети умеют выговаривать большинство звуков, используют развернутые фразы и предложения [1, с. 100].

К группе детей с ТНР могут быть отнесены: алалия – недоразвитие или полное отсутствие речи, связанное с нарушением речевых зон коры головного мозга (бывает экспрессивная и импрессивная, сенсорная, моторная и сенсомоторная); дизартрия (все степени, кроме стертой) – неправильное произношение звуков и интонаций, связанное с первичной недостаточностью иннервации речевого аппарата (органическое поражение); детская афазия; заикание – обусловлен судорогами речевого аппарата и проявляется нарушением плавности и ритмичности речи; общее недоразвитие речи (1 и 2 уровни речевого развития); ринолалия. По некоторым источникам, к ТНР также относят дисфонию, афонию, тахилалию и брадилалию. Все перечисленные формы нарушений имеют несколько степеней тяжести, что проявляется при диагностике и влияет на дальнейшую коррекцию. При самых тяжелых стадиях ребенок признается ограниченным в своих возможностях, и тогда поднимается вопрос социально-правового характера о предоставлении группы инвалидности [2, с. 221].

Детям с ТНР свойственны особенности психологического развития, негативно влияющие на построение межличностных отношений:

- нарушение восприятия: страдают пространственные представления, а именно наблюдаются трудности в дифференциации понятий «слева», «справа», «между», «над», «под»;
- нарушение внимания. У таких детей низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых может наблюдаться неустойчивое внимание, а также ограниченные возможности его распределения;
- развитие воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи в значительной степени отстает от нормально развивающихся сверстников;
- психическая деятельность характеризуется однообразием действий (появлением штампов), медленным включением в работу, быстрой утомляемостью.

Согласно А.Г. Зикееву [1], речевые нарушения сказываются на построении взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его самооценки. У детей с ТНР часто страдает эмоциональная сфера. Осознание своей неполноценности ведет к развитию негативного отношения к речевому общению, иногда наблюдаются аффективные реакции на непонимание словесных инструкций или невозможность высказать свои пожелания. Последствиями таких особенностей развития является: агрессивность, драчливость, конфликтность, повышенная впечатлительность, страхи. А также неуверенность, повышенная тревожность, обидчивость, ранимость, склонность к болезненному фантазированию.

В эмоционально-волевой сфере детей с ТНР часто наблюдаются возбудимость, раздражительность или, наоборот, апатия, замкнутость, обидчивость. Дети с ТНР испытывают

трудности с эмоциональным восприятием другого человека в процессе межличностного взаимодействия, а именно – с распознаванием и пониманием своих и чужих эмоций и с использованием этой информации при принятии решений.

Развитие умений общаться оказывает огромное влияние на эмоциональное самочувствие ребенка с ТНР. В начале дошкольного возраста со взрослыми складывается третья форма общения – внеситуативно-познавательная (общение включено в совместную со взрослыми деятельность, но уже не в практическую, а познавательную; взрослый выступает как источник информации и сотрудничество носит внеситуативно-теоретический характер).

К концу дошкольного возраста начинает складываться четвертая форма общения – внеситуативно-личностная (главный мотив общения – личностное взаимодействие со взрослым: для ребенка интересна личность взрослого, его особенности, опыт, дарования). Возникает потребность в сопереживании, одобрении и уважении взрослых. Общение со сверстниками носит иной характер: в 4–6 лет складывается вторая форма общения со сверстниками – ситуативно-деловая (связано с бурным развитием игры и совместного характера деятельности, что порождает потребность в сотрудничестве со сверстниками); в 6–7 лет начинает складываться третья форма общения со сверстниками – внеситуативно-деловая. Это связано с усложнением игровой деятельности, что стимулирует совместное планирование и сотрудничество в игре. Возникает привязанность и дружба. Дети учатся видеть в другом самостоятельную личность, учитывать его интересы, желания. В общение начинает включаться познавательная тематика. Наблюдаются такие явления, как конкурентность, конфликтность, агрессивность в общении. При наличии ТНР у ребенка происходит задержка в развитии всех психических процессов, что влечет за собой искажение личностного развития. Основными проявлениями развития личности ребенка с ТНР являются нарушения коммуникации, а, следовательно, и социализации, снижение самооценки, появление агрессивных и тревожных состояний, негативизм, как в речевой, так и других видах деятельности, снижение познавательного интереса [1, с. 102].

Таким образом, психолого-педагогические особенности детей с ТНР негативно влияют на социализацию ребенка, что приводит к нарушению межличностных отношений.

Abstract. The scientific article is devoted to the theoretical foundations of the study of interpersonal relationships in children with severe speech disorders. The main difficulties in interpersonal relationships of children with severe speech disorders are described.

Список литературы

1. Логопедия. Теория и практика / Т. В. Туманова, Т. В. Волосовец, О. Г. Приходько [и др.] ; под общ. ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2023. – 604 с.
2. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Сфера, 2012. – 203 с.
3. Трауготт, Н. Н. Нарушения слуха при сенсорной алалии и афазии / Н. Н. Трауготт, С. И. Кайданова. – Ленинград : Наука, 1975. – 180 с.

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

Научный руководитель: Урусова О.И.

ПРОБЛЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. Статья описывает теоретические аспекты проблемы экологического воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Раскрыт потенциал воспитательной работы, а также возможности учебного предмета «Человек и мир» в экологическом воспитании учащихся с интеллектуальной недостаточности

На современном этапе экологическое воспитание имеет цель формирования у учащихся экологической культуры, обучения детей навыкам рационального использования природных ресурсов, реализацию социальных проектов с опорой на региональный экологический компонент. Все это составляет значимый компонент образовательной политики Республики Беларусь, так как экологическое воспитание является частью вклада в будущее государства. Роль экологического воспитания нельзя переоценить. Ребенок учится наблюдать за явлениями природы, устанавливать причинно-следственные связи, способствует формированию полноценных представлений о явлениях окружающей действительности. Все это благоприятно сказывается на расширении словарного запаса, развитии таких познавательных процессов, как мышление, внимание, все виды восприятия и т.д. Для детей с интеллектуальной недостаточностью это имеет особое значение, так как первичные нарушения в работе интеллектуальной сферы приводят к низкой познавательной активности, ограниченности представлений, низкому словарному запасу, отсутствию эмоциональной отзывчивости к природе [2, с. 34].

В связи с этим, проблема экологического воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью является актуальной, поэтому данный процесс должен охватывать все периоды обучения в школе с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Это обусловлено также и тем фактом, что базовые понятия в данной сфере, приобретаемые в дошкольном возрасте, зачастую неполные, искаженные, лишенные возможности интеграции в повседневную деятельность. Экологическое воспитание является интегрированным процессом, который осуществляется с помощью специальных методов и приемов и результатом которого является формирование системы представлений и знаний, сознательного бережного отношения к объектам природы. Экологическое воспитание является частью успешной социализации учащихся в общество.

По мнению С.Д. Дерябо [1, с. 44], реализация основной цели экологического воспитания осуществляется с помощью следующих задач:

- 1) образовательные, направленные на формирование системы знаний об актуальных экологических проблемах и направлениях их решения;
- 2) развивающие, предполагающие развитие интеллектуальной сферы и практических умений и навыков в области экологического воспитания. Кроме того, в данную группу задач входит развитие трех компонентов экологического воспитания: когнитивного (умение анализировать экологическую обстановку и видеть проблему правильного отношения к природе), эмоционального (наличие чувств к природе как к особой ценности), нравственного (чувство ответственности и собственной причастности к сохранению природных ресурсов);

3) воспитательные, подразумевающие формирование экологически позитивного поведения, привычек, связанных с организацией здорового образа жизни.

Проблему экологического воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью зачастую характеризует наличие противоречия между эффективностью целенаправленного воздействия педагогов (что часто становится второстепенным из-за стихийного влияния окружающей среды) и индивидуальным темпом овладения ребенком с нарушениями интеллекта. Как и общеобразовательная, специальная школа также нацелена на формирование у учащихся с интеллектуальной недостаточностью устойчивых представлений о природе, которые станут основой для социализации и самоопределения. Для этого важно, чтобы педагоги, осуществляющие работу с детьми в рассматриваемом направлении, владели ключевыми компетенциями в области экологического воспитания, заключающимися в грамотном применении методов, приемов и средств. Они должны способствовать активному познавательному развитию детей, стимулировать желание познавать природу, бережно к ней относиться.

Процесс экологического воспитания носит непрерывный характер и при грамотном руководстве педагога проходит достаточно интенсивно. Это объясняет опору экологического воспитания на важный принцип «опережающего педагогического воздействия», отвечающий за обогащение учащихся разнообразным и позитивным опытом взаимодействия с природой и одновременно решение задач в рассматриваемом направлении. Поэтому данный принцип проходит сквозь все формы организации экологического воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Все это должно быть также направлено на формирование у ребенка устойчивых представлений об объектах природы, стимуляцию к осознанию ребенка себя как части природы, воспитание осознанного и бережного отношения к природным ресурсам. При этом сознательность не должна подавлять эмоциональный компонент экологического воспитания, а держать его на постоянном уровне с качественными видоизменениями согласно возрасту [5, с. 25].

Основной упор на экологическое воспитание делается в рамках реализации учебной программы по предмету «Человек и мир», который соответствует пропедевтическому этапу формирования жизненных компетенций у детей с интеллектуальной недостаточностью. Он объединяет в себе первичные знания в области биологии, географии, естествознания, кроме того, содержит в себе самостоятельные знания, направленные на ознакомление учащихся вспомогательной школы с явлениями окружающей действительности, с социальными нормами. В рамках данного предмета экологическое воспитание занимает значительное место, способствуя гармоничному развитию личности [7, с. 119].

Общей целью учебного предмета «Человек и мир» в специальной школе для учащихся с интеллектуальной недостаточностью является формирование первичных базовых представлений о природных и общественных объектах и явлениях, воспитание нравственных отношений учащихся к окружающей среде, бережного отношения к своему организму, а также подготовка учащихся к расширению и углублению знаний о природе и обществе на дальнейших годах обучения.

Содержательный компонент программы каждого класса представлен тремя основными разделами:

- 1) «Человек и общество»;
- 2) «Природа и человек»;
- 3) «Человек и его здоровье».

Уроки в рамках учебного предмета «Человек и мир» направлены на обогащение, актуализацию и систематизацию знаний о природе, человеке как части природы и общества. Все

это происходит с помощью реализации образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач посредством применения широкого спектра методов, приемов и средств работы.

Процесс экологического воспитания в рамках учебного предмета «Человек и мир» происходит посредством обогащения представлений об экологической обстановке, формирование основ понимания своей причастности к изменению данной обстановки в любую сторону. Широко применяются наглядные средства, поучительные истории, видеофильмы, практические занятия, показывающие примеры позитивного и негативного влияния человека на окружающую среду. На основе их учащиеся должны усвоить базовые правила поведения в природе, осознанно придерживаться их не механически, но из личных побуждений, основанных на личных эмоциональных отношениях к природе, а также на знании последствий разрушающего воздействия на природные ресурсы.

По мнению В.В. Жигар [3, с. 24], эффективным средством экологического воспитания является труд в природе, включающий охранительные действия по отношению к природным объектам. Такой труд тесно связан с краеведческой работой. Интеграция данных областей направлена на формирование у учащихся навыков правильного поведения в природе, грамотных действий по укреплению природных ресурсов, развитие наблюдательности, эстетического восприятия объектов как основы для последующего их отражения в собственной творческой деятельности, воспитание желания трудиться в природе на благо родного края.

Также высокую результативность в экологическом воспитании показывают средства массовой информации. С помощью книг, газет, журналов, Интернет-ресурсов, телевизионных передач учащиеся получают новую природоведческую информацию в доступной форме. Это могут быть не только теоретические сведения об объектах и явлениях природного мира, но и рекомендации по природоохранной деятельности, например, по вопросам помощи зимой животным и птицам, уходе за домашними животными и растениями, поддержании чистоты леса, парковой зоны, территории водоемов и т.д. [4, с. 31].

Экологическое воспитание должно быть непрерывно связано с эстетическим. Это значит, что учащиеся должны научиться видеть прекрасное в различных объектах природы, переносить в творческую деятельность, понимать, что красота природы может пострадать от действий человека. Каждый объект природы рассматривается как уникальная ценность со своими индивидуальными характеристиками. Эстетическое восприятие природных объектов лежит в основе становления мотива бережного отношения к природе как способа поддержания ее неповторимости и красоты. Используются такие методы и приемы, как наблюдение в рамках экскурсий, рассматривание картин, выделение схожего и различного в природных объектах, изобразительная деятельность и т.д. [4, с. 33].

Воспитательный потенциал уроков по учебному предмету «Человек и мир» может быть раскрыт в рамках любого вида учебной деятельности и в конечном итоге, он позволяет сформировать представления об общественных нормах и правилах поведения в природе. Однако для успешной реализации воспитательной работы следует учитывать определенные условия экологического воспитания, выделенные А.Н. Косымовой [6, с. 32]:

1) экологическое воспитание не должно быть изолированным и односторонним процессом. Следует учитывать краеведческие особенности местности, интегрировать сведения из различных областей науки. Также важным условием положительной динамики экологического воспитания является постепенное усложнение материала, более углубленное акцентирование на отдельных элементах;

2) активное вовлечение учащихся в посильные виды природоохранной деятельности. К таковым относятся озеленение территории пришкольного участка, создание зеленых уголков в помещении школы, уход за ними; облагораживание и поддержание в эстетичном виде клумб; сбор семян цветов, кустарниковых растений, уборка ветвей, подкормка животных и птиц в зимний период, уход за памятниками природы и т.д.

Кроме того, нельзя не отметить, что экологическое воспитание будет эффективным только в случае создания единых условий в семье, школе и всем социальном окружении учащихся. Важно привлекать родителей к совместным природоохранным мероприятиям, организации культурного досуга с экологической направленностью. Собственный пример экологической культуры родителей несет в себе высокий воспитательный потенциал, и в сочетании с работой в рамках школы дает высокие результаты экологического воспитания учащихся. Они будут придерживаться правил не только потому, что их научили, но и потому что все социокультурное окружение поступает таким же образом, беря за образец правильного экологического поведения.

Таким образом, экологическое воспитание учащихся с интеллектуальной недостаточностью является частью их социализации, способствуют гармоничному личностному развитию и благоприятно влияют на развитие нравственных качеств, таких как чувство ответственности за экологическую ситуацию, любовь к природе, умение видеть прекрасное в каждом ее объекте.

Abstract. The article describes the theoretical aspects of the problem of environmental education of students with intellectual disabilities. The potential of educational work, as well as the possibilities of the subject «Man and the World» in environmental education of students with intellectual disabilities is revealed.

Список литературы

1. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясин. – Ростов н/Д : Феникс : АО «Книга», 2016. – 125 с.
2. Довнар, Л. А. Организация экологического воспитания детей младшего школьного возраста / Л. А. Довнар. – Минск : Национальный институт образования, 2020 – 190 с.
3. Жигар, В. В. Роль кружковой работы в экологическом воспитании детей с особенностями психофизического развития / В. В. Жигар // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 23–30.
4. Зверев, И. Д. Охрана природы и экологическое воспитание / И. Д. Зверев // Воспитание школьников. – 2015. – № 6. – С. 30–35.
5. Кириллова, З. А. Экологическое образование и воспитание школьников в процессе изучения природы / З. А. Кириллова // Начальная школа. – 2019. – № 5. – С. 25–27.
6. Косымова, А. Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта / А. Н. Косымова // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 30–36.
7. Титова, М. Ф. Изучение природы в 1-4 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I-II вида / М. Ф. Титова. – М. : Владос, 2004. – 248 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности познавательной, двигательной сферы учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Описаны задачи и направления работы по развитию и коррекции речевых и неречевых процессов на занятиях по логопедической ритмике.

В последние годы наблюдается повышенный интерес к вопросам коррекционной работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Тяжелые нарушения речи – это стойкие специфические нарушения в формировании всех компонентов речевой системы (звукопроизношения, лексического и грамматического строя речи, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте [4].

Устная речь у учащихся с тяжелыми речевыми нарушениями характеризуется ограниченным активным словарем, стойкими аграмматизмами, несформированностью связной речи. Несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики: недоразвитие восприятия, памяти, мышления, особенно на уровне произвольности и осознанности.

Отмечаются нарушения эмоционально-волевой сферы: ребенок осознает свое нарушение, поэтому у него появляется негативное отношение к речевому общению, иногда аффективные реакции на непонимание словесных инструкций или невозможность высказать свои пожелания, а также выраженный негативизм: противодействие просьбам всех окружающих или конкретных лиц; агрессивность, драчливость, конфликтность [5, с. 14].

Одной из эффективных форм коррекционной работы по преодолению тяжелых нарушений речи является логопедическая ритмика. Логопедическая ритмика представляет собой систему рече-двигательных, музыкально-двигательных, музыкально-речевых упражнений и заданий и поэтому является комплексной системой развития речи детей, которая опирается на сочетание музыки, слова и движений [7, с. 8].

Логопедическая ритмика с учащимися может проводиться как отдельное коррекционное занятие, а также может быть элементом урока. Во всех случаях приемы проведения разнообразны: отстучивать определенный такт, изменить темп, характер или просто направление движения в зависимости от музыки, рассказывания стихотворений в сопровождении плясок, речевые игры.

Состояние двигательных функций влияет на осуществление речи [6, с. 11]. Нормальная речь человека осуществляется согласованной работой многих центральных образований. Поражения определенных областей коры головного мозга выявляют их связь с той или иной стороной речевой функции. Чем ближе расположено поражение к области Брока, тем в большей степени поражаются моторные компоненты речи.

Общая моторика и речь имеют разнообразные отношения. Поскольку развитие моторики и экспрессивной речи происходит у ребенка в тесной связи, то под влиянием занятий по логопедической ритмике моторика и речь могут развиваться почти параллельно друг другу. Соответственно, одной из ключевых задач логопедической ритмики является формирование и

развитие у учащихся с речевой патологией двигательных способностей как основы устранения речевых нарушений.

Задачи логопедической ритмики определяются как оздоровительные, образовательные, воспитательные, коррекционные. К оздоровительным задачам относят: укрепление костно-мышечного аппарата; развитие диафрагмального и речевого дыхания; развитие моторных функций; развитие сенсорных функций; развитие чувства равновесия. Образовательными задачами являются: формирование двигательных навыков и умений; формирование пространственных представлений; развитие выносливости, переключаемости, координации движений. К воспитательным задачам относят:

1) развитие способности ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность;

2) развитие способности воспринимать музыкальные образы и умение ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, т.е. умению перевоплощаться;

3) воспитанию положительных личностных качеств, обучению правилам в различных видах деятельности, чувства коллективизма [3, с. 5].

Коррекционные задачи:

- преодоление речевого нарушения;
- развитие голоса;
- развитие артикуляции;
- развитие и совершенствование основных психомоторных качеств [7, с. 14].

Занятия по логопедической ритмике также осуществляют работу по расширению пассивного и активного словаря детей, обработке грамматических понятий, развитию фонематического восприятия, где основными средствами развития являются:

- речевой материал;
- ритмические движения;
- музыкально – двигательные упражнения.

Из ранее представленного материала можно отметить, что у детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются нарушения как речевых, так и неречевых процессов. Соответственно, отмечаются два направления коррекционной работы на логоритмических занятиях [2, с. 17]:

1) развитие и коррекция неречевых процессов:

- слухового внимания и памяти, где процесс коррекции начинается с различения отдельных звуков музыкальных детских инструментов и заканчивается последующим целостным восприятием музыкальных произведений;
- оптико-пространственных представлений, где каждое отдельное движение реализуется в ограниченном пространстве и в определенном промежутке времени;
- развитие личности, где в ребенке воспитываются волевые качества, которые формируются под влиянием как примера педагогов, так и через целенаправленный подбор музыкальных и речевых упражнений;

2) развитие речи и коррекция речевых нарушений:

- развитие темпа и ритма дыхания. Темп и ритм дыхания воспитываются в процессе моторных упражнений, сначала – без речи, затем – с речью;
- орального праксиса, где усовершенствование происходит за счет подражания и упражнений четкости, плавности, динамичности, выполнения общих движений для головы, рук, туловища, ног; на этой основе совершенствуются движения и артикуляторных органов;

– просодической стороны речи, где важным средством коррекции является пропевание текста;

– фонематического восприятия, где с помощью музыки различной громкости, тональности, темпа и ритма создает основу для коррекции и развития фонематических процессов.

Занятия логопедической ритмикой опираются на комплекс разнообразных методов, каждый из которых включает целый ряд приемов, адаптированных к уровню развития двигательных навыков и умений, речевого и общего развития детей, а также их физическому состоянию.

Словесные методы играют важную роль в понимании детьми поставленных задач и осознанном выполнении двигательных упражнений. Они включают в себя:

– краткие описания и объяснения новых движений, опираясь на уже имеющийся жизненный опыт детей;

– указания для самостоятельного воспроизведения движений детьми;

– разъяснение смысла двигательных действий и уточнение сюжета игры [7, с. 51].

Кроме словесных и наглядных методов, применяется практический метод обучения, который может реализовываться в игровой или соревновательной форме.

В процессе обучения движениям активно используется наглядный подход, который включает следующие приемы:

– визуальные, такие как демонстрация движений педагогом, имитация движений животных, а также применение зрительных ориентиров и наглядных материалов (например, карточек, изображений, фотографий);

– тактильно-мышечные, с использованием различного инвентаря, включая обручи, кубики, гимнастические палки и скакалки;

– слуховые, такие как инструментальная музыка, песни, бубны, колокольчики и другие музыкальные инструменты, а также короткие стихотворения.

Логоритмические приемы позволяют детям глубже погрузиться в игровую ситуацию, создать благоприятную атмосферу усвоения изучаемого материала и развития творческих способностей. Знания усваиваются детьми быстрее, так как их подача сопровождается разнообразными движениями под музыку, что позволяет активизировать одновременно все виды памяти (слуховую, двигательную и зрительную).

Логопедическая ритмика является частью коррекционного компонента согласно учебному плану специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с тяжелыми нарушениями речи [1, с. 48]. Занятия могут проводиться в течение учебного года и подразделяются на несколько этапов. На подготовительном этапе, который длится 15 дней, проходит обследование. На основном этапе, осуществляется развитие и совершенствование моторики и речи детей. На заключительном этапе, длительностью также 15 дней, посвящается подготовке и проведению показательного занятия, с целью демонстрации двигательных и речевых возможностей детей.

Таким образом, коррекционный потенциал логопедической ритмики для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи проявляется, прежде всего, в том, что он основан на методах, направленных на сохранение здоровья. Логопедическая ритмика становится источником положительных эмоций для ребенка и способствует возникновению новых креативных потребностей, а также развитию и коррекции речевых и неречевых процессов.

Abstract. This article examines the features of the cognitive, motor sphere of students with severe speech disorders. The tasks and directions of work on the development and correction of speech and non-speech processes in speech therapy classes are described.

Список литературы

1. Аб вучэбных планах спецыяльнай адукацыі : Пастанова Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь ад 26 жніўня 2011 г. № 242. – Мінск, 2011. – 69 с.
2. Аленкуц, Л. Г. Логоритмика / Л. Г. Аленкуц. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2012. – 22 с.
3. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
4. Логопедическое сопровождение обучающихся, имеющих тяжелые нарушения. – URL: <https://narfu.ru/upload/medialibrary/750/Petrova-V.G.pdf> (дата обращения: 22.01.2025).
5. Маркелова, Ю. И. Особенности обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ТНР в условиях ФГОС обучающихся с ОВЗ / Ю. И. Маркелова, Н. А. Монахова, М. В. Крайнова. – Иваново : Региональный Центр по дистанционному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, 2021. – 33 с.
6. Филатова, Ю. О. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи / Ю. О. Филатова, Н. Н. Гончарова, Е. В. Прокопенко. – М. : Национальный книжный центр, 2017. – 208 с.
7. Харитонов, Е. А. Логопедическая ритмика / Е. А. Харитонов. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – 44 с.

УДК 373-056.37

Струневская А.П.

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

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности связной речи детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Связная речь детей дошкольного возраста с недоразвитием речи имеет специфические признаки: ограниченную контактность в общении со взрослыми и сверстниками, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в речь собеседника. Формирование связной речи у дошкольников возраста – сложный многоуровневый процесс, возникающий в процессе коммуникативной деятельности на основе биологических и социальных предпосылок.

В современном обществе в законодательных актах говорится об организации образовательного процесса, ориентированного на качественное обучение и воспитание, обеспечивающих успешную социализацию детей с нарушениями речи.

Согласно Л.С. Выготскому [3, с. 34], дошкольный возраст рассматривается как особый, уникальный по своей значимости период в жизни человека – период фактического формирования будущей личности, как время активного познания, окружающего предметного и социального мира, человеческих отношений, осознания себя в этом мире, и построения собственной системы отношений с ним. Именно первые семь лет жизни называют периодом «очеловечивания», то есть периодом овладения необходимыми родовыми человеческими признаками: речью как средством коммуникации, специфическими формами поведения, готовностью к продуктивным видам деятельности.

Формирование и совершенствование речи дошкольников с различными нарушениями речи было и остается одной из перспективных психолого-педагогических проблем. В современных условиях, когда углубляется процесс гуманизации образования, усиливается ориентация на личность ребенка, все более важная роль в становлении языковой личности ребенка принадлежит совершенствованию его лексики [2, с. 19].

В практике работы с ребенком дошкольного возраста педагог должен найти те возможности, которые помогут ребенку раскрыть свою зону ближайшего развития [1, с. 15]. Коррекционная работа с ребенком проводится комплексно, группой специалистов: психологом, дефектологом, логопедом, педагогами, родителями [4, с. 5]. Как отмечает И.В. Житко [4, с. 43], даже в самых тяжелых случаях при создании адекватных условий обучение ребенка возможно. Он может освоить ранее недоступные ему способы коммуникаций с другими людьми, стать более адаптированным в быту, овладеть отдельными учебными приемами. Первоначально в сопровождении ребенка упор делается на формирование учебного поведения через эмоциональное развитие, развитие способности к контакту, освоение навыков социального взаимодействия. Ведущими участниками комплексного сопровождения семей, имеющих ребенка с нарушениями речи развития являются родители. Важно, чтобы родители занимали по отношению к своему ребенку активную и инициативную позицию и сотрудничали со специалистами и учителями по вопросам развития своего ребенка, что способствует продуктивной коррекции и компенсации присущих ребенку особенностей.

Ф.А. Сохин [7, с. 38] выделяет несколько значений термина «связная речь»:

- процесс, деятельность говорящего;
- продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание;
- название раздела работы по развитию речи.

Синонимами к термину «связная речь» выступают термины «высказывание», «текст». Высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение [5, с. 6].

В работах Ф.А. Сохина [7, с. 64] связная речь детей старшего дошкольного возраста определяется как высшая форма речемыслительной деятельности личности, как способ формирования мысли.

А.А. Павлова [6, с. 153] под связной речью понимает любую единицу речи, у которой составные языковые компоненты организованы по законам логики и грамматического строя языка. В своих исследованиях ученый выделяет свойства связной речи: коммуникативная направленность, логика изложения, структура, организация языковых средств.

М.М. Алексеев [1, с. 26] выделяет признаки связной речи у детей старшего дошкольного возраста: информативность, завершенность, цельность, связность, последовательность.

А.Г. Арушанова [2, с. 18] выделяет ситуативный и контекстный виды связной речи. Связная речь включает в себя две формы речи: диалогическую и монологическую. Существует две формы расширенной внешней речи: устная речь, с одной стороны, и письменная речь, с другой. В свою очередь устную речь можно разделить на диалогическую и монологическую.

Психологические данные свидетельствуют о своеобразной грамматической структуры устной диалогической речи. Особенностью строения устной диалогической речи является то, что она допускает значительную грамматическую неполноту. Отдельные части грамматически развернутого высказывания можно опустить и заменить либо подразумеваемой ситуацией, либо жестами, мимикой и интонациями, включенными в речь. Однако, несмотря на грамматическую

неполноту, устная диалогическая речь сохраняет функцию передачи информации в процессе диалога.

Устная монологическая речь – устное повествование или развернутое изложение на заданную тему – отличается от устной диалогической речи рядом особенностей. Однако при этом он сохраняет ряд особенностей, присущих всем формам устной речи [5, с. 55].

Л.С. Выготский [3, с. 19] утверждает, что в целом диалог как форма устного речевого общения представляет собой общение между двумя субъектами посредством языка. Это процесс взаимного общения, когда ответ заменяется ответной фразой и идет постоянная смена ролей.

Дети с нарушениями в развитии связной речи не умеют пользоваться своей речью, они молча действуют с предметами и игрушками, крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым, что порождает специфические черты общего и речевого поведения. В тех случаях, когда диалог между ребенком дошкольного возраста и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это можно объяснить тем, что у ребенка отсутствуют сведения, необходимые для ответа, бедный словарный запас препятствует формированию высказывания, также возникает непонимание собеседника – дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их ответные реплики оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

У детей с общим недоразвитием речи в связной речи отмечается нестабильность и небольшой объем внимания, ограниченные возможности его распространения. С относительно сохраненной семантикой, логической памятью у детей снижается вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность задач. Частые ошибки дублирования при описании предметов, картинки. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с разными значениями делают речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничены в словарном запасе и называют просто список действий. При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают определенные ссылки, «теряют» персонажа. Также они не всегда полностью понимают смысл прочитанного, делают повторы, добавляют дополнительные эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняется подобрать подходящее слово [5, с. 47].

Дети с нарушениями в развитии связной речи оказываются способными лишь отвечать на вопросы. Экспрессивная речь детей со всеми указанными особенностями может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда и родителей. Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются с сверстниками, редко обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи. Наступает быстрая истощаемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению диалога [2, с. 64].

Итак, совокупность перечисленных пробелов в развитии связной речи ограничивает речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствует осуществлению полноценного ведения диалога.

Общение со сверстниками у детей дошкольного возраста с нарушениями в развитии связной речи носит эпизодический характер. На занятиях предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не ведут диалог между собой. Весьма редко наблюдаются

случаи личностных контактов детей друг с другом. Все это служит серьезным препятствием для овладения им программой детского сада общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы. По мнению психологов, к числу важнейших задач педагогической науки и психологии относятся правильное и возможно более раннее установление причин, которые лежат в основе неуспеваемости каждого ребенка, и выбор тех педагогических мер, которые должны быть использованы для того, чтобы устранить возникшие перед ребенком трудности. Научно обоснованное решение этой проблемы – задача государственной важности.

Приоритетным направлением деятельности учреждений дошкольного образования выступает познавательное развитие, оказывающее важное влияние на общее развитие детей, формирование интеллектуальных, личностных качеств (отношение к окружающему миру, к сверстникам, взрослым). Целью познавательного развития является становление у дошкольников эмоционально-нравственного, практически-деятельного отношения к окружающей среде и к своему здоровью на основе чувственного и эмоционального познания природного и социального окружения человека.

Таким образом, можно сделать вывод, что связная речь – совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое. Ученые выделяют свойства, признаки связной речи: коммуникативная направленность, структура, логика изложения, организация языковых средств, информативность, завершенность, цельность, связность, последовательность. Связная речь включает в себя две формы речи: диалогическую и монологическую. Связная речь зависит от характера беседы, необходимостью реагировать на вопросы собеседников, в связи с чем редко состоит из синтаксически правильных предложений. В отличие от диалогической речи, монологическая – сложная форма речи, связная речь одного лица для целенаправленной передачи информации. У детей с нарушениями развития связной речи отмечается значительное отставание в появлении связной речи. При этом временной интервал между первыми словами и фразовой речью у них больше, чем у нормальных детей. Формирование и совершенствование речи дошкольников с различными нарушениями в развитии речи было и остается одной из перспективных психолого-педагогических проблем.

Abstract. Thus, we can conclude that coherent speech is a set of thematically united fragments of speech that are closely interconnected and represent a single semantic and structural whole. Scientists distinguish the properties and features of coherent speech: communicative focus, structure, logic of presentation, organization of linguistic means, information content, completeness, integrity, coherence, consistency. Coherent speech includes two forms of speech: dialogic and monologue.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Формирование грамматического строя речи: методическое пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2004. – 296 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
4. Житко, И. В. Планирование работы дошкольных учреждений / И. В. Житко, О. П. Жыхар, З. В. Кошечева [и др.]. – Минск : Технология, 2001. – 43 с.
5. История развития методик дошкольного образования в Республике Беларусь : учеб.-метод. пособие / Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина, Е. В. Горбатова [и др.]. – Минск : БГПУ, 2011. – 184 с.

6. Павлова, А. А. Диагностика и коррекция речевого развития детей / А. А. Павлова // Современные модели психологии речи и психолингвистики. – 1990. – № 3. – С. 152–164.

7. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателей детского сада / Ф. А. Сохин. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.

УДК 376.37

Суворова Т.С.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИСЛАЛИЕЙ

Аннотация. В статье раскрыта характеристика произносительной стороны речи при каждом виде дислалии. Описаны особенности звукопроизношения и интонационной стороны у данной категории детей.

Произносительная сторона речи – это собирательный термин, который включает в себя комплекс речедвигательных навыков и фонетическое оформление результата их работы. Также в данное понятие входят речевое дыхание, голосоподача, артикуляция, включает в себя интонационное оформление (темп, ритм, мелодика и интонация речи), она тесно связана с работой фонематического восприятия. Однако, центральным компонентом произносительной стороны является звукопроизношение [6, с. 122].

Звукопроизношение определяется как процесс образования речевых звуков под воздействием работы дыхательного (энергетического), голосообразовательного (генераторного) и звукообразовательного (резонаторного) отдела при одновременной регуляции со стороны центральной нервной системы [6, с. 67].

Для полноценной реализации звукопроизношения важна совместная деятельность работы органов речевого аппарата и дыхательной системы. Воздушная струя, выходящая из легких, вызывает колебания голосовых связок. Далее воздушный поток направляется в носовую или ротовую полость, где с помощью артикуляционного аппарата создаются определенные преграды, дающие характерный оттенок определенному звуку. Таким образом, базой для овладения звукопроизношения является фонологический и фонетический уровни [4, с. 31].

Развитие произносительной стороны речи начинается с момента рождения ребенка. Голосовой аппарат развивается в результате крика, гуления, лепета. Однако, непосредственно звукопроизношение, по мнению В.И. Бельтюкова [1, с. 79], развивается в период от произнесения первого слова (даже лепетного) до усвоения всех звуков родного языка. Данный отрезок времени индивидуален в каждом отдельном случае, однако, к 5 годам в норме все звуки родной речи должны быть сформированы. Правильное произнесение всех звуков является частью полноценной реализации ребенка в обществе, позволяет ему внятно выражать свои мысли. Однако иногда, под воздействием различных факторов, дети продолжают произносить неправильно некоторые звуки. Если звукопроизношение нарушено, другие стороны речи также искажаются. Недостатки звукопроизношения являются характерным симптомом нарушений речи. Самым легким по степени выраженности нарушением является дислалия, при которой проявления неправильного звукопроизношения наблюдаются при сохранном слухе, иннервации речевого аппарата. Данные нарушения являются следствием недостаточности фонематического восприятия или особенностей строения артикуляционного аппарата.

Нарушения звукопроизношения при дислалии представлены пропусками, заменами, искажениями и смешениями звуков. Пропуск звука предполагает его полное отсутствие в разных частях слова (начале, середине и конце). Замена звука представляет собой постоянное замещение одного звука другим, присутствующим в звуковой системе родного языка, обусловленное трудностями различения звука по артикуляторным или акустическим признакам. Отмечаются замены звуков по твердости-мягкости или глухости-звонкости. Смешение звуков проявляется в постоянном неуместном употреблении то одного, то второго звука из пары, что связано с недостаточной дифференциацией фонем. Под искажением понимается нарушенное произношение звука, при котором отмечается звучание, не характерное для звуков родного языка (например, горловой звук [р]) [3, с. 548].

В зависимости от механизма возникновения дислалии ее подразделяют на функциональную (нарушение звукопроизношения при полной сохранности работы артикуляционного аппарата) и механическую (нарушение звукопроизношения связано с анатомическими особенностями строения артикуляционного аппарата: короткая уздечка, высокое небо, неправильный прикус и т.д.) [5, с. 350].

Кроме того, существует классификация дислалии по количеству и характеру нарушенных звуков:

- 1) по количеству звуков: простые дислалии, при которых нарушается произношение от 1 до 4 звуков и сложные дислалии (нарушается произношение 5 и более звуков);
- 2) по характеру нарушенных звуков: мономорфные (нарушается произношение звуков одной группы) и полиморфные (нарушение произношения нескольких групп звуков: щипящих, свистящих и т.д.);

Особенности произносительной стороны речи при дислалии зависят от ее вида. Так, **функциональная дислалия** подразделяется на следующие виды:

1) акустико-фонематическая дислалия. Представляет собой нарушение звукопроизношения вследствие недостаточной сформированности операций переработки фонем по их акустическим параметрам на сенсорном уровне восприятия речи. Операции по переработке фонем включают в себя операции распознавания, сличения акустических признаков звука, выбор определенной фонемы. Механизмом данного вида дислалии является недостаточный уровень сформированности фонематического восприятия, отвечающее за распознавание и дифференциацию фонем в составе слова. Вследствие этого система фонем остается несформированной до конца и ребенок не в состоянии распознать определенные звуки по их акустическим признакам. В речи это выражается в уподоблении одной фонемы другой в связи с общностью многих других признаков. Неспособность дифференцировать некоторые признаки приводит к нарушению восприятия слов (например, слово «дом» воспринимается как «том», «рука» – как «лука»), соответственно, их произношение осуществляется таким же образом. Данные проявления характерны для фонем с одномерными акустическими различиями. К примеру, часто нарушаются шумные фонемы по принципу звонкости-глухости, а также сонорные звуки [р], [л]. Если определенный акустический признак является центральным для дифференциации, то нарушается восприятие всех парных звуков. Иногда встречаются случаи нарушения, при которых взрывным звукам противопоставляются сонорные [2, с. 83].

2) Артикуляторно-фонематическая дислалия. При данном виде дислалии отмечается нарушение отбора фонем по их артикуляторным характеристикам на этапе моторного производства. Нарушения могут быть представлены в двух вариантах. В первом варианте механизмом становится несформированность артикуляторной базы. Поэтому, при отборе

необходимой фонемы (вместо той, которая соответствует отсутствующему в речи звуку) отбирается близкий по артикуляционным характеристикам звук, соответственно, происходит нарушение звукопроизношения по типу замены, причем звук, как правило, заменяется на более легкий по артикуляции [2, с. 88].

Второй вариант артикуляторно-фонематической дислалии характеризуется полной сформированностью артикуляторной базы: ребенок владеет всеми артикуляционными укладами звуков, однако происходит сбой на этапе отбора звуков, и ребенок смешивает звуки из-за неустойчивости звукового облика слова. Один и тот же звук в разных позициях может произноситься как правильно, так и неправильно. Характер замены при этом основывается на схожести артикуляционных укладов звуков. Однако, явления замены отмечаются между звуками и группами звуков, которые различаются по определенному признаку, например, свистящие и шипящие, взрывные переднеязычные и заднеязычные ([т] – [к], [д] – [г]), парные звук по твердости-мягкости (сад – «сядь», лес – «лезь», тук – «тюк») и др. [2, с. 88].

3) Артикуляторно-фонетическая дислалия. Механизмом данного нарушения является недостаточность звукового оформления речи вследствие неправильно сформированных артикуляторных позиций. Отмечается ненормированное произношение звуков, не специфичное для фонетической системы родного языка. При этом фонемы реализуются в нестандартных вариантах (аллофонах), но неправильно произносимый звук акустически схож с правильным. Восприятие звука слушающим не затруднено, он легко соотносит искаженный вариант с правильной формой фонемы. Нарушению подвергаются не все звуки. Чаще всего нарушаются переднеязычные не взрывные, на втором месте по распространенности – заднеязычные взрывные и среднеязычный [й]. В то же время, практически не наблюдается искажений губно-зубных звуков, губно-губных и переднеязычных взрывных и сонорных согласных [2, с. 90].

Механическая (органическая) дислалия представляет собой нарушения произношения звуков вследствие анатомического строения органов артикуляционного аппарата (периферического отдела). Такими особенностями выступают:

- 1) расширенное расстояние между передними зубами (диастема);
- 2) отсутствие резцов или их неправильное строение;
- 3) неправильный прикус;
- 4) анатомические особенности неба;
- 5) короткая уздечка языка, изменения его размеров и т.д.

Чаще всего нарушения звукопроизношения обусловлены неправильным строением зубно-челюстной системы и короткой уздечкой, препятствующей достаточному подъему языка. Данные особенности могут быть врожденными, или приобретенными вследствие возрастных особенностей, связанных со сменой зубов, травмой, стоматологическими болезнями. При данном виде дислалии чаще всего наблюдаются нарушения в произношении шипящих и свистящих звуков (проявляются в виде лишнего шума), переднеязычных и взрывных звуков. При анатомических особенностях языка чаще всего страдает нарушение таких звуков, как вибранты, шипящие, характерен боковой сигматизм. Нередко произношение становится смазанным в общем. Нарушения звукопроизношения из-за особенностей анатомического строения губ встречаются достаточно редко, так как такие нарушения корректируются хирургическим путем в раннем возрасте. Тем не менее, нередки случаи травматизма, при которых нарушается произнесение, в первую очередь, губных и губно-зубных звуков, а также лабиализованных гласных [о], [у] [2, с. 91].

Такой компонент произносительной стороны речи, как интонационный, у детей с дислалией нарушается крайне редко. Могут встречаться незначительные нарушения тембра голоса (приглушенность, своеобразие модуляции), интонационного оформления в случае механической дислалии из-за особенностей артикуляционного аппарата. Кроме того, у детей с соматической ослабленностью может быть тихий, слабо модулированный голос с тенденцией к ослаблению силы по мере длительности разговора. Однако, чаще всего, просодическая сторона речи при дислалии остается сохранной.

Таким образом, дислалия является нарушением произносительной стороны речи, не связанным с поражением центральной нервной системы. Характер нарушений зависит от формы дислалии. Несмотря на то, что нарушения не стойкие, они также требуют организации коррекционно-развивающей работы.

Abstract. The pronunciation side of speech in dyslalia is mainly represented by pronunciation disorders, the nature of which depends on the type of dyslalia. The prosodic side remains intact in most cases.

Список литературы

1. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 1977. – 176 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
3. Гончарова, В. А. Практикум Логопедия. Расстройства фонационного оформления высказывания. Дислалия : учеб.-метод. пособие / В. А. Гончарова, Е. Э. Кац. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. – 208 с.
4. Жинкин, Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин. – М. : Просвещение, 1998. – 365 с.
5. Зайцева, Л. Н. Устранение дислалии у детей средствами игры / Л. Н. Зайцева // Педагогический опыт : от теории к практике. – 2018. – № 2. – С. 350–353.
6. Селивестров, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В. И. Селивестров. – М. : Владос, 1997. – 400 с.

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

Научный руководитель: Урусова О.И.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме речевого развития у детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. В работе рассматриваются особенности формируемых речевых навыков у детей с данным синдромом, а также влияние синдрома на процесс усвоения языковых норм и правил. Автор анализирует основные характеристики речевого развития детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, включая нарушения в фонематическом восприятии, ограниченный словарный запас и трудности в построении логически последовательной речи. Освещаются методы выявления речевых проблем на ранних стадиях и предлагаются рекомендации для родителей и воспитателей по организации речевой среды, которая учитывает индивидуальные особенности детей.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (также известный как синдром гиперактивности, гиперкинетический синдром или синдром двигательной расторможенности) является распространенным расстройством, которое затрагивает многих детей и представляет собой многогранную и серьезную проблему, требующую междисциплинарного подхода для ее решения. Это расстройство имеет свои корни в биологических процессах и проявляется в виде нарушений в когнитивной, эмоциональной и волевой сферах развития малыша.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) – это неврологическое расстройство, которое проявляется в возрасте, когда дети начинают активно развивать свои речевые навыки. СДВГ затрагивает примерно 5–7% детей школьного возраста, и тематика его влияния на речевое развитие становится все более актуальной для педагогов, психологов и родителей [1, с. 17].

Речевое развитие – важный аспект общего развития ребенка. Оно включает в себя не только усвоение лексики и грамматики, но и формирование навыков общения, восприятия и понимания речи, что играет ключевую роль в социальной адаптации и успешности в учебе. В данной статье рассматриваются особенности речевого развития у дошкольников с СДВГ, основные трудности, с которыми они сталкиваются, а также методы коррекции и поддержки.

СДВГ характеризуется тремя основными симптомами: дефицитом внимания, гиперактивностью и импульсивностью. Эти симптомы могут оказывать значительное влияние на речевое развитие. Психологические аспекты, такие как трудности с концентрацией внимания и контролем над импульсами, могут затруднять процесс усвоения языковых норм и общения.

Прежде всего, важно понимать, что СДВГ проявляется в нескольких формах. У некоторых детей наблюдается преимущественно дефицит внимания, а у других – гиперактивность. Бывает и комбинированный тип, при котором оба аспекта проявляются одновременно. Каждый ребенок индивидуален, и поэтому подходы к обучению и коррекции должны быть подобраны с учетом его уникальных особенностей. Логопед работает не только с речевыми навыками, но и с эмоционально-волевыми аспектами, поскольку у детей с СДВГ часто наблюдаются трудности в эмоциональном регулировании и социальной адаптации.

С нейрофизиологической точки зрения у детей с СДВГ часто наблюдаются нарушения в работе определенных областей мозга, отвечающих за регуляцию внимания, социального

поведения и обработки информации. Это может приводить к затруднениям в восприятии и понимании речи, а также к проблемам с выражением собственных мыслей.

Обратимся подробнее к особенностям речевого развития детей с СДВГ:

- замедленный срок появления первых слов: дети с СДВГ могут отставать в речевом развитии, что проявляется в позднем появлении первых слов и недостаточном словарном запасе по сравнению с их сверстниками; это связано с трудностями в концентрации внимания на обучении языковым навыкам;

- проблемы с фонематическим слухом: фонематический слух – это способность различать звуки, что критически важно для овладения языком; у детей с СДВГ часто наблюдаются трудности в этой области, что приводит к ошибкам в произношении слов и недостаточному пониманию устной речи;

- импульсивность в общении: импульсивность детей с СДВГ может проявляться в том, что они прерывают собеседников, не дожидаясь своей очереди в разговоре и могут использовать неподходящие слова или выражения; это делает их общение менее структурированным и трудным для понимания;

- ограниченный словарный запас: дети с СДВГ часто имеют ограниченный словарный запас, что мешает им адекватно выражать свои мысли и чувства; это может приводить к трудностям в общении как со сверстниками, так и со взрослыми;

- проблемы с грамматикой: на фоне нарушений внимательной фокусировки и запоминания структуры речи могут наблюдаться ошибки в грамматической конструкции предложений; дети могут путать падежи, времена и другие грамматические элементы [2, с. 34–36].

Для достижения успешного обучения гиперактивного ребенка необходимо принимать во внимание его психологические характеристики. Синдром дефицита внимания и гиперактивности может проявляться по-разному: у некоторых детей преобладает проблема с вниманием, в то время как у других выражена гиперактивность, а третьи сталкиваются с сочетанием этих двух симптомов. При планировании занятий важно учитывать индивидуальные особенности ребенка, акцентируя внимание либо на развитии его произвольного контроля, либо на улучшении способности сосредотачиваться.

В процессе логопедической работы с детьми, имеющими гиперкинетические расстройства, используются различные техники, направленные на формирование компенсаторных механизмов. Учитель-логопед анализирует степень нарушений высших психических функций и обращает внимание на эмоциональные аспекты. Прежде чем приступить к коррекции речи, педагог обучает ребенка методам релаксации и упражнениям, которые способствуют развитию телесного контакта. Эти практики помогают ребенку лучше осознать свое тело, снижают напряжение в мышцах и развивают двигательный контроль, что является критически важным для эффективной работы над речевыми нарушениями.

Дети с речевыми проблемами и диагнозом СДВГ нуждаются в особом подходе и внимании. Работа педагога с такими учащимися должна строиться на индивидуально подобранных методах, которые принимают во внимание их склонность к отвлечениям и недостаточную саморегуляцию. Из-за быстрой утомляемости, низкой концентрации внимания, импульсивности и повышенной двигательной активности такие дети испытывают трудности в восприятии продолжительных нагрузок, соблюдении групповых правил и внимательном выполнении инструкций, что требует особого фокуса на деталях.

Одним из важнейших факторов, способствующих эффективной коррекции значительных речевых нарушений у детей, страдающих СДВГ, а также тяжелыми формами речевых

расстройств, является активное участие родителей и других членов семьи в данном процессе. Учитель-логопед предложит родителям встретиться для консультации, на которой будут детально рассмотрены все аспекты проблемы, а также освещены особенности и трудности, с которыми сталкивается ребенок. Если родители выразят такое желание, учитель-логопед может собрать анамнез и рекомендовать обратиться к другим специалистам, таким как психолог или невролог.

Работа учителя-логопеда с детьми, имеющими СДВГ, включает несколько ключевых направлений. Первостепенной задачей логопеда является диагностика уровня речевого развития и функциональных нарушений. Педагог проводит тестирование, наблюдение и беседы с родителями, чтобы лучше понять потребности ребенка. На основе диагностики разрабатывается индивидуальный план занятий, который может включать игровые методики, арт-терапию, музыкальные занятия и другие интерактивные формы работы. Использование игр позволяет не только удерживать внимание ребенка, но и значительно облегчает процесс обучения. Учитель-логопед обучает детей простым методам релаксации и техникам мышления, которые помогают им концентрироваться и контролировать свою активность. Эти навыки полезны не только на занятиях, но и в повседневной жизни. Учитель-логопед ведет целенаправленную работу по улучшению артикуляции, фонемного восприятия и других аспектов речи. Использование визуальных и тактильных стимулов помогает детям с СДВГ лучше воспринимать информацию [3, с. 67].

Семья играет не менее важную роль в коррекционной работе. Сотрудничество между логопедом и родителями создает единое пространство для обучения и развития ребенка. Взаимодействие с родителями может включать следующие аспекты. Учитель-логопед проводит консультации для родителей о том, как поддерживать ребенка в домашней обстановке. Это может включать рекомендации по организации пространства, методам управления поведением и общению с ребенком. Родители должны создавать условия, способствующие развитию внимания и саморегуляции. Установление предсказуемой рутины и позитивные методы поощрения помогут ребенку чувствовать себя более уверенно и комфортно. Необходима активная работа над эмоциональным состоянием ребенка. Постоянная поддержка, понимание и терпение со стороны родителей способствуют формированию у ребенка уверенности в себе и лучшему восприятию занятий.

Работа с детьми, у которых диагностирован СДВГ, требует комплексного подхода, сочетающего терапию, педагогическую поддержку и внимание со стороны родителей. Например, работа с квалифицированным логопедом может значительно помочь детям с СДВГ. На занятиях акцентируется внимание на различных аспектах речевого развития: фонематическом слухе, артикуляции, грамматике и словарном запасе. Кроме того, игры, способствующие развитию внимания и памяти, также могут быть полезны. Специально подобранные упражнения в формате игры помогают детям заинтересоваться речевым обучением и снизить уровень стресса. Визуальные подсказки, картинки и аудиозаписи могут значительно облегчить восприятие и понимание речи. Дети с СДВГ часто лучше усваивают информацию, представленную в наглядной форме.

Безусловно, важно, чтобы дети учились в спокойной и поддерживающей атмосфере. Эмоциональное состояние ребенка сильно влияет на его способности к обучению, поэтому создание комфортной обстановки также играет важную роль. При проведении занятий с данной категорией детей необходимо предлагать ребенку больше игр на развитие мелкой моторики и конструктивного праксиса. Надо не «переделывать» ребенка, а исходить из его индивидуальных особенностей.

Таким образом, особенности речевого развития детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности требуют внимательного и индивидуального подхода. Осознание этих особенностей и применение коррекционных методов помогут создать благоприятные условия для успешного речевого развития, что, в свою очередь, положительно скажется на общем развитии ребенка и его социальной адаптации. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и подходы к обучению должны подбираться с учетом индивидуальных потребностей и возможностей малыша.

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of speech development in preschool children with attention deficit hyperactivity disorder. The paper examines the features of the speech skills formed in children with this syndrome, as well as the effect of the syndrome on the process of assimilation of language norms and rules. The author analyzes the main characteristics of the speech development of children with attention deficit hyperactivity disorder, including phonemic perception disorders, limited vocabulary, and difficulties in constructing logically consistent speech. The article highlights methods for identifying speech problems at an early stage and offers recommendations for parents and educators on how to organize a speech environment that takes into account the individual characteristics of children.

Список литературы

1. Кучма, В. Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / В. Р. Кучма. – М. : Академия, 2020. – 250 с.
2. Мони́на, Г. Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь : монография / Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс Л. С. Чутко. – СПб. : Речь, 2007. – 186 с.
3. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская [и др.]. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 196 с.

УДК 376.3-37

Сыса Т.А

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урусова О.И.

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Анализируется влияние синдрома на процессы визуального внимания, селективного восприятия и пространственной ориентации. Уделяется внимание трудностям, с которыми сталкиваются дети с этим расстройством в обучении и социализации, а также на необходимость разработки коррекционных мероприятий для поддержки их зрительных и когнитивных навыков. Статья подчеркивает значимость раннего выявления и интервенции в целях оптимизации образовательного процесса и улучшения качества жизни детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

В современном обществе психологические аспекты воспитания гиперактивных детей в семье остаются актуальными и важными. Гиперактивность у детей часто является вызовом для родителей и требует специального подхода в воспитании. Понимание психологических основ этого процесса позволяет родителям более эффективно взаимодействовать с ребенком и помогать ему развиваться в соответствии с его потребностями и возможностями.

Для детей дошкольного возраста характерны интерес ко всему новому и любопытство к окружающему миру. В рамках зрительного восприятия это можно выразить как небольшое различие между оттенками цвета. Еще одна особенность восприятия тесно связана с действиями

детей младшего школьного возраста. Для того чтобы развить зрительное восприятие у ребенка этого возраста, недостаточно показать цвета и назвать их. Ему необходимо выполнять любые действия с цветными материалами: трогать, сравнивать, складывать. Для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) характерна неполная обработка визуальной информации. Проблема ребенка не связана с плохим зрением. Скорее, дело в том, что мозг не обрабатывает все сигналы. Чтобы мозг смог обработать недостающую информацию, ее нужно повторить много раз или сделать так, чтобы она произвела более сильный эффект. В данной статье остановимся подробнее на особенностях зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Нарушение синдрома дефицита внимания с гиперактивностью – это заболевание, встречающееся у детей дошкольного и школьного возраста. У этих детей есть проблемы с контролем своего поведения и концентрацией внимания. Известно, что 3-5% детей во всем мире имеют этот тип расстройства. Это означает, что в группе или классе от 25 до 30 детей, по крайней мере, один ребенок имеет СДВГ [2, с. 48].

Следует отметить, что СДВГ характеризуется движением в определенных возрастных группах. Симптомы гиперактивности уменьшаются с возрастом, но признаки импульсивности сохраняются. Что касается дефицита внимания, то он более выражен в период подготовки к школе и у детей школьного возраста.

Содержание гиперактивности включает в себя широкий спектр симптомов и проявлений, таких как непоследовательность в выполнении задач, чрезмерная подвижность, невнимательность к деталям, трудности с соблюдением инструкций, низкая устойчивость к стрессу и трудности в управлении своими эмоциями. Теоретический аспект гиперактивности включает в себя различные подходы к объяснению этого явления. Некоторые теории связывают гиперактивность с биологическими факторами, такими как генетические особенности или нейрохимические дисбалансы в мозге. Другие подходы уделяют большее внимание социокультурным и психологическим аспектам, таким как воздействие семейной среды, стрессовые ситуации или негативный опыт в детстве [3, с. 43].

Зрительное восприятие – это сложный процесс обработки визуальной информации, включающий в себя организацию, интерпретацию и хранение визуальных данных. Это имеет первостепенное значение для успешного обучения и повседневной деятельности, так как дети осуществляют преобладающее количество своих познавательных действий с помощью зрения. В дошкольном возрасте закладываются основы визуальных навыков, поэтому важно обращать внимание на их развитие и возможные нарушения.

Исследования показывают, что дети с СДВГ чаще сталкиваются с проблемами в сферах зрительного внимания и селективного восприятия. У таких детей наблюдаются трудности в сосредоточении на визуальных задачах, а также в игнорировании отвлекающих факторов. Это может проявляться в следующем: невозможность удерживать внимание на одной задаче достаточно долго; проблемы с фильтрацией ненужной информации и устойчивостью к отвлечениям.

Существует также связь между СДВГ и снижением визуальной памяти. Дети с этим синдромом могут испытывать трудности с запоминанием зрительной информации, что также отрицательно влияет на их обучение и запоминание. Ограниченные способности к визуальному запоминанию могут привести к тому, что такие дети будут хуже справляться с заданиями, связанными с обработкой образов и символов.

Дети с СДВГ часто испытывают затруднения в фокусировке на объектах визуального восприятия. Это может проявляться в неумении длительно удерживать внимание на одном изображении или действии, а также в быстром переключении внимания на более яркие и привлекающие элементы окружающей среды.

Зрительное восприятие играет важную роль в нашей способности ориентироваться в пространстве. Развитие зрительного восприятия особенно важно для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, так как они могут испытывать трудности в этом процессе. Обычно зрительное восприятие начинает формироваться в дошкольном возрасте, и его недоразвитие может препятствовать правильному формированию пространственной ориентации у детей с такими особенностями. Поэтому важно проводить коррекционную работу и помогать им развивать этот психический процесс, чтобы облегчить переход в следующую возрастную группу.

Нередко дети с СДВГ имеют недостаточную способность различать детали и нюансы изображений. Это может проявляться как в трудностях восприятия зрительных образов, так и в затруднениях в анализе составных частей картинки, что влияет на их способность к обучению. Сложности в восприятии пространственных отношений могут затруднить детям с СДВГ выполнение задач, требующих пространственного мышления. Например, они могут неправильно воспринимать расстояния между предметами или неосознанно путать их расположение. Дети с СДВГ могут быть чрезмерно чувствительными к зрительным раздражителям, таким как яркие цвета или движущиеся объекты. Это может дезориентировать их и приводить к симптомам гиперактивности.

Дошкольники с низким уровнем развития зрительного восприятия имеют следующие характеристики:

- Низкий уровень развития способности воспринимать содержание сюжетной картинки, ее композицию (включающую большое количество персонажей и деталей), различать первый и второй план.
- Низкий уровень развития способности узнавать предметы, изображенные разными способами (силуэты, контуры, модели).
- Низкий уровень зрительно-моторной координации, которая является основой для развития навыков письма и чтения.
 - Плохая память на буквы.
 - Неспособность различать похожие комбинации букв, цифр и их элементов.
 - Формирует нечеткие, неполные или неадекватные визуальные представления букв и цифр.
 - Находит или представляет новые (лишние) элементы в ряду однородных объектов.
 - Плохо владеет навыками письма и чтения.
 - Имеет некоторые трудности с копированием букв.
 - Письменные буквы зеркальные, постоянные и т.д. [1, с. 23].

Трудности, с которыми сталкиваются дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью при выполнении учебно-познавательной и практической деятельности, часто приводят к снижению успеваемости, что в свою очередь негативно сказывается на мотивации. Основным методом специального обучения является практический, с использованием сочетания наглядных и словесных методов. При разработке конкретных заданий учителям слабовидящих необходимо не только выбирать различные методические приемы, но и комбинировать их в различных связках.

Для более эффективной работы с детьми с СДВГ важно применять различные методики и подходы, способствующие улучшению их зрительного восприятия. Рассмотрим некоторые из форм работы в данном направлении.

В дошкольных учреждениях наиболее распространены психолого-педагогические методы, которые применяются для развития зрительно-перцептивных навыков у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Эти методы включают в себя различные приемы, которые постепенно усложняются на разных этапах обучения. Каждому набору заданий соответствует определенный комплекс навыков, которые развиваются при помощи данного метода, а также соответствующие упражнения.

Использование картинок, схем и других визуальных материалов может помочь детям с СДВГ лучше понимать информацию. Яркие и хорошо структурированные визуальные опоры могут привлечь внимание и упростить усвоение материала. Применение различных форматов подачи материала (включая игры, кинетические упражнения, визуальные задачи) позволяет учитывать индивидуальные особенности восприятия каждого ребенка и способствует их вовлечению в процесс обучения. Обеспечение организованного и предсказуемого окружения снижает количество отвлекающих факторов. Упрощенное оформление пространства и наличие четких правил помогут детям сосредоточиться на выполнении заданий. Использование интерактивных методов обучения, таких как игры с элементами соревнования или сотрудничества, может служить хорошим инструментом для тренировок зрительного восприятия и повышения интереса к учебному процессу.

Изучение особенностей зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности важно как для понимания специфики их развития, так и для создания эффективных коррекционных методов.

Таким образом, проблемы со зрительным восприятием у детей с СДВГ требуют внимательного подхода как со стороны педагогов, так и родителей. Понимание этих особенностей и применение целенаправленных методик помогут улучшить качество обучения и развития детей, адаптируя процессы к их индивидуальным потребностям. Применение вышеуказанных рекомендаций может создать более благоприятные условия для обучения и социализации детей с СДВГ, способствуя их успешному развитию. Исследования в этой области продолжаются, и их результаты могут стать основой для разработки более эффективных подходов к помощи детям с СДВГ.

Abstract. The article discusses the features of visual perception in preschool children with attention deficit hyperactivity disorder. The influence of attention deficit hyperactivity disorder on the processes of visual attention, selective perception and spatial orientation is analyzed. Attention is paid to the difficulties faced by children with this disorder in learning and socialization, as well as the need to develop corrective measures to support their visual and cognitive skills. The article highlights the importance of early detection and intervention in order to optimize the educational process and improve the quality of life of children with attention deficit hyperactivity disorder.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 2004. – 420 с.
2. Мони́на, Г. Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь : монография / Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко. – СПб. : Речь, 2007. – 186 с.
3. Полита́ка, О. И. Мультимодальный подход в коррекции детей с СДВГ / О. И. Полита́ка. – СПб. : Речь, 2005. – 248 с.

Тарасевич Д.С.*БГПУ имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Ишмуратова Е.М., канд. пед. наук

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ

Аннотация. Цель статьи заключается в углубленном изучении типов развития личности детей с детским церебральным параличом. Предложены этапы планирования работы с включением подвижных игр в развитие детей с детским церебральным параличом. Разработаны рекомендации для проведения подвижных игр с разными типами психогенного патологического развития личности детей с церебральным параличом.

Изучения вопроса эмоционального развития и особенностей вступления в контакт с окружающими лицами с детским церебральным параличом (далее – ДЦП) является важным при составлении плана реабилитации и образовательного маршрута. Углубление в личностное развитие данной категории детей позволит специалистам разного профиля оказать наиболее качественную и четкую помощь детям с различными формами церебрального паралича.

Наличие у данной категории детей речевых и двигательных нарушений ограничивают их взаимодействие со здоровыми сверстниками и взрослыми, а также препятствуют расширению запаса знаний и представлений об окружающем мире. Зачастую дети с ДЦП не могут принимать участие в совместных играх и принимают на себя роль стороннего наблюдателя за двигательной активностью нормотипичных участников игры. Такой опыт приводит к тому, что дети с двигательными нарушениями отказываются от игр со здоровыми сверстниками, тяжело переживая свои ограниченные возможности при участии в игровой деятельности с другими игроками [2].

Важным этапом в решении данного вопроса является выявление закономерности при сочетании речевых, познавательных и двигательных расстройств, негативно сказывающихся на развитии личности ребенка с ДЦП, его эмоциональном состоянии и взаимодействии с окружающими [2].

Авторы отметили связь между определенными особенностями развития личности и с формой церебрального паралича. Например, дошкольники со спастической диплегией подвержены фрустрациям, тревожному состоянию, склонны считывать с поведения окружающих враждебность. Но дети с данной формой паралича отнюдь не склонны к самобичеванию, в некоторых случаях отмечается неповиновение и агрессия [2; 4].

Самой распространенной формой психогенного патологического формирования личности у детей с ДЦП является астено-невротический вариант. Лицам с данным вариантом развития личности свойственна «нервная» слабость, чрезмерная чувствительность и впечатлительность, реагирование по тормозному типу, слабая реакция дискомфорта на голод и жажду. Но при этом отмечаются и положительные черты: целенаправленность, мотивация к выполнению заданий [3].

Также существует истероидный вариант развития личности, чертами которого являются: эгоцентрично повышенное требование внимания к себе, поверхностные и незрелые суждения, отсутствие собственного мнения, повышенная подражаемость и внушаемость, отсутствие глубокого чувства при выраженной экспрессии и театральности, склонность к фантазиям [3].

Дети с ДЦП с истероидным вариантом развития личности могут привлекать к себе внимание, преувеличивая тяжесть своего заболевания, тем самым вызывая жалость к себе [2].

Психологи также выделяют возбудимый вариант развития личности. В случае неблагоприятных условий жизни, в сочетании с хронической психотравмирующей ситуацией в микросреде, гипопеки в семье у детей с ДЦП может сформироваться данный вид личности. Он характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, раздражительностью, склонностью к эмоциональным вспышкам, а также примитивными влечениями и инстинктами [3].

Углубляясь в вопрос личностных нарушений у дошкольников с церебральным параличом, стоит отметить множественность причин проявлений данных нарушений.

И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, выделили три группы причин нарушений личностного развития дошкольников с ДЦП [2].

Первая групп причина связана с нарушением развития мозга во внутриутробном периоде и его поражением в постнатальном периоде. У попадающих в данную категорию детей отмечается психоорганический синдром в раннем периоде. Данный синдром может проявляться диаметрально противоположно: вялостью и адинамией или же психомоторной расторможенностью [2].

Вторая группа связана с психической депривацией, лишением ребенка условий, которые нужны ему для гармоничного личностного развития [2].

Третьей группой являются нарушения взаимоотношений ребенка с окружающими. Данные нарушения можно связать с невозможностью активно и полноценно познать окружающий мир, отсутствием возможности вступать в контакт со сверстниками, например, по причине изоляции в лечебной учреждении или дома [4].

Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук отметили, что также трудности в коммуникации детей с ДЦП с окружающими создают двигательные нарушения. Ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата сталкивается с трудностями установления зрительного контакта, а многие взгляды, жесты ребенка с церебральным параличом неправильно интерпретируются окружающими, создавая трудности в коммуникации. После подобных неудачных попыток начать общение, дети с ДЦП, все меньше становятся инициаторами взаимодействия [2].

Рассматривая особенности эмоционально-волевой сферы детей с церебральным параличом, важно отметить частую задержку эмоциональных реакций. В таком случае у детей не выражен комплекс оживления в раннем возрасте, а могут наблюдаться неадекватные эмоциональные реакции, например, частый плач или смех без причины в младенчестве.

Данная эмоционально-волевая неустойчивость позже отражается в частой фрустрированности и тревожности личности, при этом психические процессы отличаются нестабильностью. Могут проявляться негативные паттерны поведения: повышенная зависимость от внимания окружающих, неактивность, высокая чувствительность, социальная робость [2].

В более осознанном возрасте ребенок нуждается в строгом режиме дня, включении в рабочую неделю дня профилактики эмоциональных перегрузок. Эмоциональная нестабильность проявляется в виде низкой трудоспособности, легкой возбудимости, повышенной лабильности, высоком уровне тревожности. Исследователи полагают, что уровень тревожности можно соотнести с церебрально-органической недостаточностью, трудностями в принятии своих двигательных недостатков, частыми фактами госпитализации [2].

Важно отметить особенности поведенческого развития детей с ДЦП дошкольного возраста - трудности в выполнении долгосрочных, монотонных комплексов физических и психических нарушений. Вследствие чего важно разрабатывать план работы с детьми так, чтобы занятия проходили ненавязчиво, позитивно и в рамках той деятельности, которая привлекательна для дошкольников (игра) [2].

Деятельностью, которая отвечает вышеуказанным параметрам, является подвижная игра. Данный вид игры представляет собой эффективный способ повышения количества двигательной активности у детей. Через подвижные игры возможно развивать не только двигательные навыки, но и нравственные качества, а также закреплять развитие личностных качеств [4].

Дополняя вышесказанное, важно отметить такое преимущество проведения подвижных игр, как сочетание активного отдыха и рациональной физической нагрузки. Также подвижные игры отлично вписываются в программы культурно-массовых и оздоровительных мероприятий, могут выполняться как на индивидуальных, так и на групповых занятиях [4].

При планировании включения подвижных игр в коррекционно-развивающую работу детей с ДЦП важно учитывать следующие этапы:

1) изучение психолого-педагогической характеристики ребенка, выделение особенностей развития поведения, наличие психогенного патологического формирования личности;

2) подбор подвижных игр с учетом физических и психических возможностей ребенка, разработка видов помощи при выполнении игровых заданий, способов адаптации и модификации инструкций, правил, оборудования для ребенка;

3) создание положительного эмоционального контакта с ребенком. Важно придерживаться метода «от легкого к сложному», благодаря которому ребенок будет чувствовать себя увереннее, проживая «ситуацию успеха»;

4) соблюдение режимных моментов при проведении занятий с использованием подвижных игр, обращать внимание на состояние ребенка, не перегружать его во время игр;

5) фиксация результатов проведения игр: психологического состояния ребенка до и после; реакции ребенка на успех и неудачу; возникающие трудности при выполнении игровых заданий; принятие помощи ребенком при выполнении игровых заданий. Данные результаты позволят увидеть динамику проведения подвижных игр и осуществить эффективный индивидуальный подход.

Организуя подвижные игры с разными типами психогенного патологического формирования личности, стоит отметить, что:

– при астено-невротическом варианте важен постоянный учет состояния ребенка (усталость, голод, жажда и т.п.), подбор более реалистичных инструкций игр для избежания чрезмерной впечатлительности, а также использование более мягких выражений для замечаний, так как дети с данным типом психогенного патологического формирования личности имеют склонности к повышенной чувствительности;

– при истероидном варианте развития личности значимо учитывать факт нужды ребенка в постоянном внимании к себе и повышенной подражаемости и внушаемости. Стоит приподносить ребенку реалистичную информацию об его успехах и трудностях, давать развернутую рефлекссию с успехами и недостатками по итогам выполнения заданий;

– при возбудимом варианте развития личности планирование занятий с подвижными играми нуждается в частых сменах деятельности, дислокации. Также стоит комбинировать активные игры с отдыхом, при котором можно расслаблять ребенка с помощью его любимых игрушек, тем самым мотивируя ребенка к выполнению игровых заданий. Если ребенок при выполнении заданий впадает в агрессию, то важно отмечать триггеры такого поведения и моделировать последующую работу с учетом данной информации.

Подводя итог вышесказанному, при подготовке и планировании деятельности с детьми с ДЦП с использованием подвижных игр, стоит выделить особенности эмоционального развития

детей с ДЦП, важность определения психогенных патологических формирований развития личности для разработки эффективной коррекции нарушений. Изучение поведенческих особенностей определяет выбор тематики подвижной игры, способствует личностному развитию ребенка и выступает как эффективный способ повышения двигательной активности у детей с ДЦП. Для разработки качественной работы с использованием подвижных игр важно учитывать этапы планирования, а также особенности проведения подвижных игр с различными типами психогенного патологического формирования развития личности.

Abstract. The purpose of the article is to study in depth the types of personality development of children with cerebral palsy. Stages of planning work with inclusion of mobile games in development of children with cerebral palsy are offered. Recommendations have been developed for playing games with different types of psychogenic pathological personality development in children with cerebral palsy.

Список литературы

1. Козьявкин, В. И. Детские церебральные параличи. Медико-психологические проблемы / В. И. Козьявкин, Л. Ф. Шестопалова, В. С. Подкорытов. – Львов : Украинские технологии, 1999. – 144 с.
2. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
3. Сальков, В. Н. Детский церебральный паралич. Причины. Клинические проявления. Лечение и реабилитация / В. Н. Сальков, С. В. Шмелева, С. В. Коноваленко. – М. : ГЭОТАР – Медиа, 2020. – 160 с.
4. Шипицына, Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – СПб. : Дидактика плюс, 2001. – 272 с.

УДК 376.37

Терешко К.П.

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

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ (I УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи (I уровень речевого развития). Представлены основные направления коррекционно-педагогической работы, направленные на преодоление нарушений речи и формирование языковой компетенции у обозначенной группы детей.

Проблема речевых нарушений является одной из самых актуальных задач коррекционной педагогики. Особое внимание следует уделять детям с общим недоразвитием речи, которое проявляется в задержке или недостаточности формирования всех элементов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики и связной речи. Это сложное расстройство может проявляться по-разному: от трудностей в произношении отдельных звуков и грамматических нарушений в высказывании до полного отсутствия способности формировать осмысленные фразы. Причины общего недоразвития речи разнообразны и часто имеют комплексный характер. К ним относятся как органические факторы (перинатальные повреждения центральной нервной системы, генетические заболевания), так и социальные (недостаток речевого общения в раннем возрасте, отсутствие стимулирующей речевой среды). Дети с общим недоразвитием речи часто

сталкиваются с трудностями не только в общении, но и в обучении, поскольку речь является основой познавательной деятельности [3, с. 112].

Общее недоразвитие речи представляет собой разнообразные сложные нарушения речевой функции, при которых у детей затруднено развитие всех элементов речевой системы, касающихся как звуковой, так и смысловой составляющей, при условии нормального слуха и изначально сохранного интеллекта [5, с. 179]. Как было указано, общее недоразвитие речи проявляется по-разному: от полного отсутствия речевых навыков (I уровень речевого развития) до более развитой речи с признаками фонетического и лексико-грамматического недоразвития (III–IV уровни речевого развития). Учитывая, что количество детей с ОНР разной степени выраженности увеличивается с каждым годом, своевременное и качественное обучение и воспитание таких детей в дошкольном возрасте является важным условием их успешной подготовки в школе.

Особого внимания среди группы детей с ОНР требуют дети с I ур.р., поскольку их речь характеризуется крайне ограниченными средствами вербального общения, вместо полноценной речи наблюдается фрагментарное использование слов и звуков, не позволяющее эффективно общаться. Словарный запас ребенка на начальном этапе очень ограничен и включает всего лишь небольшое количество слов (менее 50), которые часто произносятся нечетко и могут быть фонетически искажены. Эти слова, как правило, относятся к предметам и действиям, связанным с повседневными потребностями ребенка. Ребенок использует слова отдельно, без грамматических связей, что затрудняет понимание речи без учета контекста. Если используются глаголы, то чаще всего в форме инфинитива (например, «идти») или в повелительном наклонении («дай»). Предлоги, союзы и другие служебные слова практически не встречаются.

Речевая подражательная активность также имеет свои ограничения. Ребенок способен воспроизводить слоговые сочетания, состоящие из 2–3 труднопроизносимых звуков, которые часто не совпадают с фонетическим составом оригинального слова. К примеру, вместо слова «мама» он может сказать «ама» или «баба». При этом просодические компоненты (ударение, интонация) могут оставаться неизменными, что свидетельствует о том, что ребенок умеет воспринимать и воспроизводить ритмическую и мелодическую составляющую речи [4, с. 14].

У детей с I уровнем речевого развития наблюдается значительное отставание в понимании речи по сравнению с возрастной нормой. Они способны реагировать на простые поручения, задания, если те сопровождаются визуальными демонстрациями или жестами, однако более сложные речевые конструкции остаются для них непонятными. Чтобы компенсировать нехватку вербальных средств, они активно используют невербальные способы общения: жесты, мимику, показывание предметов и конкретные ситуации для выражения своих потребностей.

Обозначенные особенности речи у детей с общим недоразвитием речи (I ур.р.) определяют и перспективные направления логопедической работы с указанной нозологической группой, отмеченные ниже.

Развитие понимания речи

При формировании содержания речевого общения с детьми следует учитывать, что ситуационная речь является самой ранней и, соответственно, наиболее доступной для них. Это объясняется тем, что конкретная, наглядная ситуация, в которой происходит общение, значительно упрощает понимание речи, а также позволяет детям называть окружающие предметы и действия. В условиях такой ситуации ребенок, не зная определенного слова, может использовать жесты для указания на предмет или действие, а также местоимения (например, «эта», «этот», «такое» и т. д.). Кроме того, интонация и мимика логопеда могут помочь детям лучше понять его вопросы, указания и обращения [2, с. 82].

В этот этап развития понимания речи в условиях наглядной ситуации используются различные режимные и игровые моменты, такие как сборы на прогулку, подготовка к занятиям, уборка в кукольном уголке, дежурство в группе, а также приготовления к обеду и сну. В этих конкретных ситуациях наглядными материалами, которые помогают детям лучше понимать речь, могут служить одежда детей или кукол, предметы и пособия, необходимые для занятий, а также игрушки и личные вещи детей, которые приводятся в порядок. Начинать следует с обучения пониманию некоторых повседневных обращений в повелительной форме.

Особое внимание необходимо уделить усвоению ребенком слов-действий (глаголов), так как они играют ключевую роль в процессе развития детской речи: чем больше слов-названий действий в речи ребенка, тем выше уровень его развития. Пользуясь словами: *покажи, положи, принеси, дай, отнеси, возьми*, возможно уточнить понимание названий очень многих окружающих ребенка предметов. Логопед обращается к ребенку со словами: *покажи дверь (пол, потолок); принеси карандаш (куклу, мишку); дай зайку (мячик); поставь тарелку (чашку, блюдо); подвинь стул; подними кубик*.

Развитие самостоятельной речи на основе подражательной речевой деятельности

В развитии самостоятельной речи ключевую роль играет подражание. Важно, чтобы дети не только воспроизводили услышанные от взрослых звукосочетания и слова, но и активно использовали их по собственной инициативе. Это способствует формированию эффективных коммуникативных навыков, позволяющих детям общаться как со взрослыми, так и со сверстниками.

Этапы развития речевого подражания:

1. Повторение отдельных звуков, которые несут смысловую нагрузку, в игре.
2. Повторение аморфных слов. Это слова-звукоподражания, слова-слоги, имеющие определенный смысл, это подражания голосам животных – му, гав, ква, мяу.
3. Подражания звукам детских музыкальных инструментов – динь-динь, бом-бом, ду-ду.
4. Подражания транспортным шумам – ту-ту, би-би.
5. Повторение слов. Сначала это простые короткие слова – мама, папа, киса, дай, на.
6. Повторение коротких фраз. Это этап объединения в одном предложении нескольких слов (на начальном этапе – 2–3 слова). Например: Где папа? Там киса. Вот ложка.
7. Постепенно количество слов в произносимой ребенком фразе увеличивается, а ребенок учится словоизменению и грамматически правильному сочетанию слов в предложении [1, с. 22].

Формирование двусоставного простого предложения на основе элементарных словообразований.

Одни из первых и самых важных фраз, которые осваивают дети это «Дай..., Это..., Тут...». Так дети выражают свою просьбу, ребенок осознает, что с помощью этих фраз он может влиять на окружающих и получать желаемое (*дай мяч, дай пить, тут кукла, это мама*).

Необходимо научить детей составлять предложения из двух слов, в которых существительное-подлежащее стоит в именительном падеже единственного числа, а глагол-сказуемое употребляется в 3-м лице единственного числа изъявительного наклонения настоящего времени. Рекомендуется предварительно повторить глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа. Затем к основе глагола «наращивать» звук т, например, *спи – спит, сиди – сидит*. На данном этапе в работу включаются элементарные словообразования.

Развитие внимания, памяти, мышления.

Эффективное речевое взаимодействие невозможно без достаточного уровня развития памяти, внимания и мышления.

Поэтому на логопедических занятиях с детьми с общим недоразвитием речи особое внимание уделяется развитию психических процессов. Учитель-дефектолог формирует у детей умения:

- запоминать игрушки (предметы, картинки), выбирать их из разных тематических групп и раскладывать в определенной последовательности;
- запоминать и подбирать картинки, подходящие по смыслу, например, дождь – зонт, снег – коньки;
- выбирать предметы определенного цвета;
- отбирать фигуры определенной формы (только квадраты, треугольники, круги);
- определять лишний предмет из представленного ряда.

Таким образом, исходя из структуры речевого нарушения, а также сохранных и компенсаторных возможностей детей с общим недоразвитием речи (I ур.р.р.) перспективными направлениями коррекционно-педагогической работы определены: развитие понимания речи; развитие самостоятельной речи на основе подражательной речевой деятельности; формирование двусоставного простого предложения на основе элементарных словообразований; развитие внимания, памяти, мышления.

Abstract. Thus, based on the structure of speech impairment, as well as the intact and compensatory capabilities of children with general speech underdevelopment (I level of speech), promising areas of correctional and pedagogical work have been identified: development of speech understanding; development of independent speech based on imitative speech activity; formation of a two-part simple sentence based on elementary word formations; development of attention, memory, thinking.

Список литературы

1. Безрукова, Е. А. Междисциплинарный подход к изучению и коррекции системных нарушений речи / Е. А. Безрукова // Актуальные проблемы профилактики и коррекции нарушений письменной речи : сб. ст. междун. науч.-практ. конф., 11 декабря 2007, г. Москва / Московский городской педагогический университет; редкол.: В. Н. Скворцов (гл. ред.) [и др.]. – М., 2017. – С. 22–27.
2. Лалаева, Р. А. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. А. Лалаева. – М. : Владос-Пресса, 2004. – 223 с.
3. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – № 2 (122). – С. 121–130.
4. Скрипник, Т. В. Научная основа исследования составляющих речевой деятельности в контексте коррекционной-превентивного обучения / Т. В. Скрипник // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 14–17.
5. Сорокожердева, И. Н. Коррекционная работа воспитателя в группе для детей с общим недоразвитием речи / И. Н. Сорокожердева // Молодой ученый. – 2017. – № 40 (174). – С. 178–180.

Торч К.А.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Урусова О.И.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье представлены результаты анализа особенностей ознакомления детей с интеллектуальной недостаточностью с окружающей средой в учреждении образования. Коррекционная работа с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, направлена на достижение различных целей.

Окружающей среде, как средству познания мира ребенком с интеллектуальной недостаточностью, отведена главенствующая роль в процессе социальной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития. Ученые считают, что социальное развитие ребенка проявляется в способах его познания окружающего мира и использование своих знаний в различных жизненных ситуациях. Каждый ребенок постепенно учится понимать себя и окружающих, и в этот процесс должны быть включены ближайшее окружение ребенка с особенностями. Приобретаемые навыки межличностных взаимоотношений помогают ему овладеть культурой поведения. С возрастом ребенок расширяет для себя предметный, природный и социальный мир. По мере расширения представлений об окружающем повышается интеллектуальное и нравственное развитие ребенка, формируются простейшие формы логического мышления, развивается самосознание и самооценка, социальные чувства [1, с. 64].

Основываясь на исследованиях разных авторов относительно развития детей с интеллектуальной недостаточностью, которое выражается в недоразвитии познавательных интересов, необходимо отметить, что эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден. Этой категории детей свойственна ограниченность объема и бессистемность восприятия, они не выделяют главного, не понимают внутренние связи между частями и др. Все это имеет большое влияние на весь дальнейший ход их всестороннего развития [6, с. 155].

Для качественного включения детей с интеллектуальной недостаточностью в социум требуется внимания и интереса со стороны законных представителей ребенка. Начиная свои шаги в окружающей среде главной опорой являются родители. Именно с базового набора предметов или явлений, которые окружают детей они и учатся выделять разнообразие предметов.

При правильно организованном коррекционном психолого-педагогическом воздействии отмечается положительная динамика в развитии детей. Поэтому сделать шаги навстречу взаимодействию социального окружения ребенка и специалиста – основа для целенаправленного последовательного ознакомления ребенка с окружающим миром [3, с. 88].

Коррекционная работа с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, направлена на достижение нескольких ключевых целей:

1. Развитие познавательных процессов: улучшение памяти, внимания, мышления и восприятия.
2. Формирование социальных навыков: обучение навыкам общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

3. Повышение самостоятельности: развитие умений выполнять повседневные задачи без посторонней помощи.

4. Эмоциональная поддержка: помощь ребенку в преодолении страхов, тревожных состояний и других эмоциональных трудностей.

Для достижения поставленных целей используются различные методы и подходы, среди которых наиболее эффективными являются:

1. Индивидуальный подход: каждый ребенок уникален, поэтому важно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Педагоги должны разрабатывать индивидуальный план обучения и коррекции, исходя из потребностей конкретного ребенка. Это включает в себя оценку уровня развития, определение сильных и слабых сторон, а также выбор соответствующих методов и средств обучения.

2. Использование специальных методик: существует множество специализированных методик, разработанных для работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Например, метод Монтессори, который основывается на принципе самообучения через игру и практическое взаимодействие с окружающими предметами. Также широко применяются методики, направленные на развитие мелкой моторики, речи и когнитивных функций.

3. Интеграция в коллектив: одним из важнейших аспектов коррекционной работы является интеграция ребенка в коллектив сверстников. Это помогает ему развивать социальные навыки, учиться взаимодействовать с другими людьми и чувствовать себя частью общества. Для этого могут использоваться групповые занятия, игры.

4. Работа с родителями: родители играют ключевую роль в процессе адаптации ребенка к окружающей среде. Они должны быть информированы о состоянии своего ребенка, его потребностях и возможностях.

Коррекционные задачи по ознакомлению с окружающим миром необходимо решать с помощью различных методов, направленных на лучшее усвоение знаний, приобретение определенных умений и навыков, развитие познавательной активности: наблюдение, демонстрация различных сюжетных картин, предметных картинок, видео и фото презентаций, несложная экспериментальная деятельность, дидактические игры, рассказы педагога, беседы, труд в природе и др. В подавляющем большинстве методов, используемых учителем-дефектологом с детьми с интеллектуальной недостаточностью, требуется регулярное развитие и закрепление данных навыков родителями. При включенности родителей можно добиться значительных результатов в коррекционной области [5, с. 294].

Одним из направлений знакомства детей с интеллектуальной недостаточностью с окружающим миром – ознакомление с природой. Несмотря на то, что у большинства детей имеются представления об объектах живой и неживой природы, они недостаточно точны, не отражают взаимоотношений, существующих между объектами и явлениями окружающего их мира. Наибольшую трудность для умственно отсталых детей представляет осмысление и объяснение причинно-следственных зависимостей в мире природы, вопросы, связанные с пониманием временных и сезонных изменений в природе [3, с. 114].

Коррекционная работа проводится в основном во время наблюдений. Этому методу принадлежит особая роль в познании ребенком окружающей действительности, потому что он опирается на чувственное восприятие ребенка, обеспечивает непосредственный контакт детей с природой. В ходе наблюдений учителю-дефектологу необходимо использовать различные приемы: вопросы, объяснение, рассказ, сравнение, художественное слово, игровые приемы. В данном методе ярко представлена возможность взаимодействия социального окружения ребенка.

Перенятый опыт родителем ребенка с особенностями может использоваться в повседневной рутине с ребенком в быту [4, с. 134].

Планируя коррекционную работу по ознакомлению с окружающей средой, учитель-дефектолог должен учитывать то, что дети этой категории пассивные, неэмоциональные, не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Поэтому им необходимо постоянно создавать эмоционально-положительные условия при проведении различных видов коррекционной работы. Этому способствует ранее отобранный, апробированный материал (речевой и наглядный). Многократное повторение при использовании каждого метода или приема помогает ребенку легче усваивать средства ориентировки в окружающем, выделения и фиксирования свойств и отношений предметов. Также успех в проведении коррекционной работы по ознакомлению умственно отсталого ребенка с природным окружением зависит от подготовки и приемов руководства, которые применяет педагог [2, с. 46].

Опыт коррекционной работы учителя-дефектолога и включенность социального окружения свидетельствует, что снижение интереса к окружающему миру уменьшается путем специально организованного знакомства с природой, потому что природные материалы и явления наглядно предстают перед детьми. Таким образом, ребенок непосредственно, с помощью органов чувств воспринимает разнообразные качества природных объектов, ни раз отрабатывая материал с родителями. Это способствует коммуникативной компетенции, накоплению чувственного опыта учеников, их познавательному развитию. Усвоенные знания могут служить основой для интеллектуального развития ребенка и лечь в основу более высокой организации его деятельности.

Abstract. This article presents the results of the analysis of the features of familiarization of children with intellectual disabilities with the environment in an educational institution. Correctional work with children with intellectual disabilities is aimed at achieving various goals.

Список литературы

1. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2005. – 208 с.
2. Косымова, А. Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта / А. Н. Косымова // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 46–56.
3. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 148 с.
4. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
6. Яришева, Н. Ф. Методика ознакомления детей с природой / Н. Ф. Яришева. – К. : Высшая школа, 1993. – 255 с.

Тургунхужаева А.Э., Малышева П.А.*МПГУ, г. Москва, Российская Федерация.*

Научный руководитель: Тушева Е.С. канд. пед. наук, доцент

ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА К ПРАКТИЧЕСКОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОРНАМЕНТА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос привлечения интереса обучающихся с нарушением интеллекта к орнаментальной деятельности. Особое внимание уделено коррекционной направленности орнаментального искусства. Предложены различные виды заданий, используемые в практической деятельности школьников с нарушением интеллекта.

Орнамент является неотъемлемой частью декоративно-прикладного искусства, которое развивается посредством расширения видов деятельности человека, соотнесенных с прикладным творчеством. В настоящее время существует большое разнообразие орнаментов, представляющих интерес как в творческом, так и в историческом значении.

Каждый орнамент отличается особым смысловым содержанием, которое несет в себе историческое значение. В орнаменте также сохранены традиции каждого народа. Существует огромное количество способов практического использования орнамента в современном декоративно-прикладном искусстве, связано это с тем, что орнамент является культурной ценностью, через которую можно воспитывать у детей позитивные качества.

Для воспитания позитивного отношения к истории народа следует применять деятельность с орнаментом в образовательном процессе. Положительное влияние такое искусство также оказывает на развитие творческих способностей и воспитание художественного вкуса у детей. Д.Б. Эльконин рассматривал орнамент и как средство воспитания внимания, подготовки школьников к письму, усидчивости, умения организовать собственные действия [9, с. 357].

Повышение заинтересованности у обучающихся с нарушением интеллекта важно для понимания ими культурных ценностей. Этого можно достичь через понимание практического значения орнамента. Являясь связующим отражением эпохи каждого народ, орнамент может рассказать детям об окружающей среды, бытовой, трудовой, социокультурной жизни людей разных наций. Обучающиеся могут погрузиться в разные эпохи и понять истинное значение всех элементов орнамента через собственное рукотворное изделие.

Практика овладения орнаментальной деятельностью обучающимися с этой нозологии подчинена закономерностям реализации изобразительных задач: неоднократность повторения и чередования компонентов узора, упорядоченная ритмичность и симметричность, структурированное построение узора; приемы расположения элементов на рабочей поверхности, протяженность и сбалансированность композиционных решений. Приобщение детей к орнаментальному творчеству в коррекционной школе осуществляется на протяжении всего образовательного процесса, включая внеурочную деятельность. Это объясняется тем, что учебные предметы и досуговая деятельность эстетической направленности оказывают эмоциональное и нравственное воздействие на личность школьника с нарушением интеллекта. Б.М. Неменский придает особую значимость такому средству обучения, как декоративно-прикладное искусство, в том числе орнаментальной деятельности, поскольку эта отрасль организует материально-предметную среду, устраняет ее неопределенность, вносит образное, эстетическое начало в

окружающий предметный мир, представляет собой составную часть искусства народов и содержит эстетические ценности многих поколений [6, с. 87].

Полагаем, что в программы внеурочной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта следует вводить знакомство детей с орнаментальным искусством, поскольку, как было сказано выше, оно содействует формированию знаний о традициях разных народов у обучающихся, формирует личные эстетические предпочтения, а также навыки работы в творческой деятельности и должным образом воспитывает отношение к культурным ценностям разных народов. Практическая направленность данной области во внеурочной деятельности ориентирована на получение конкретных результатов нравственного, эстетического и творческого развития детей с нарушением интеллекта, что является важным компонентом духовно-нравственного просвещения школьников в коррекционной школе на протяжении всех годов обучения. О необходимости изучения орнаментального искусства в системе дополнительного образования писал И.П. Волков, рекомендуя включать его в программу обучения с целью «развития воображения, приучения к тщательности, устойчивости к длительной работе» [1, с. 111]. Неоспоримы позиции относительно того, что умения и навыки, которыми овладеют дети в процессе работы с орнаментом, являются значимыми для развития личности школьников, обогащают их жизненный опыт взаимодействия с окружающим миром, подчиняя орнаментальную деятельность правилам построения композиции в соответствии с традициями культуры разных народов.

Анализируя методическую литературу и образцы детских поделок, наблюдая за работой педагогов-практиков, мы пришли к мнению о том, что построение системы изучения орнаментальной деятельности в коррекционной школе может строиться по-разному. Рассматривая процесс освоения знаний об этом искусстве, можно говорить о том, что он строится на основе выбора содержания, времени и глубины изучения текущей области. Основываясь на содержании программ обучения в коррекционной школе, орнамент рассматривается в сфере народного декоративно-прикладного искусства, фиксируя при этом историю происхождения этого вида искусства и практику его построения. По времени прохождения материала введение орнамента может быть фрагментарным (включенным в тематически соотнесенное занятие) или исходить из изучения материала в виде целого раздела. Предполагается, что глубина изучения материала будет варьироваться от поверхностного, обзорного ознакомления с ним до более детального изучения и освоения, на примере орнаментального искусства разных наций и народов [3, с. 37; 5; 7, с. 195; 8].

В рамках проводимой нами научно-исследовательской работы (ее практической части) мы отобрали материал и предприняли действия, направленные на повышение заинтересованности обучающихся с нарушением интеллекта к практическому применению орнамента. Установили целесообразность и необходимость включения таких видов работ как:

- **знакомство с семантикой орнамента.** Подобный вариант работы следует чаще предлагать детям данной нозологии, поскольку рассказ о смысле, заложенном в каждой отдельной детали, в занимательной форме поможет побудить интерес у обучающихся к прикладному искусству и создать яркий эмоциональный отклик к декоративно-орнаментальной деятельности.

- **использование разнообразных дидактических игр и упражнений.** Такой вид занятий поможет школьникам лучше освоить варианты работы с данной творческой сферой в доступной и интересной для них форме заданий, а также усвоить вариативность изображения знаков и наполнить все элементы композиции содержательным смыслом.

– **включение заданий на копирование.** Подобные упражнения могут стать важной основой для формирования у детей текущей категории умений выстраивать по примеру отдельные элементы и целые композиции из ранее освоенных фрагментов работы. Это способствует лучшему формированию понимания композиционных основ построения, развитию памяти, восприятия, а также графических навыков при работе с орнаментом.

– **проведение упражнений с элементами импровизации.** Данные виды заданий направлены на формирование у школьников навыков частично восполнять, придумывать элементы орнамента, а также его цветовое решение. Такой опыт способствует развитию воображения, художественного вкуса, мышления.

– **включение заданий творческого типа,** которые учат школьников самостоятельно разрабатывать и выстраивать фрагменты или законченный орнамент, подбирать и придумывать цветовые сочетания. Эти задания способствуют развитию образного восприятия, художественного вкуса и мышления.

Для создания творческой атмосферы, ситуации успеха, повышения интереса к орнаментальному творчеству школьников данной категории, следует выполнять работы в разных техниках, способствуя тем самым разнообразию и креативности в практической деятельности детей. Возможно использовать техники штампования, печати ватными палочками, предлагать заготовки в виде шаблонов и трафаретов.

Помимо повышения интереса к орнаментальной деятельности, предложенные нами упражнения реализуются в контексте духовно-нравственного воспитания обучающихся данной нозологии. Знакомство с семантикой орнамента способствует приобщению школьников к культурным ценностям, изучаемым в процессе освоения орнаментальной деятельности разных народов. Использование дидактических игр и заданий, соподчинено развитию высших психических функций: мышления, внимания, памяти и образного восприятия; развитию мелкой моторики.

Упражнения на копирование, в качестве практического средства работы с данной творческой отраслью, учат воспроизводить (выстраивать) композиции и отдельные ее элементы по образцу, что способствует более четкому пониманию детьми композиционных основ орнаментальной деятельности, формированию и развитию графических навыков работы в данном искусстве, развитию пространственного восприятия.

Апробированные нами задания на повтор с элементами импровизации, а также творческие упражнения для самостоятельного выполнения работы, опосредованы деятельностью, выполняемой школьниками самостоятельно полностью или частично. Доля самостоятельности распространяется на способность детей придумывать орнаментальные мотивы и композиции разных видов, а также неоднородные цветовые сочетания. Такие варианты работы способствуют развитию у детей самостоятельному воспроизведению орнаментальных композиций, опираясь на полученный в процессе обучения опыт [4, с. 39].

Акцентируем внимание на особо важной функциональной значимости, проявляющейся в процессе реализации предложенных нами вариантов работы с данной творческой отраслью касательно школьников данной нозологии. А именно: все предложенные выше задания помогают восполнить недостатки самокритики в отношении любой творческой деятельности, расширяют жизненный опыт практического применения орнамента в качестве украшения одежды, домашнего интерьера, развивают навыки самоорганизации, планирования и самоконтроля, а также

закрепляют знания об орнаменте, как об исторически значимой культурной ценности каждого отдельного народа.

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, насколько значимо повышать интерес у обучающихся с нарушением интеллекта к практическому использованию орнамента. В работе с таким видом искусства необходимо применять различные виды техник, яркие цвета, простые формы, различные игровые элементы и современные технологии. Необходимо учитывать, что каждый ребенок имеет свои особенности и при совместной с детьми деятельности планировать целевые установки, направленные на решение поставленных задач с учетом индивидуальных возможностей и способностей каждого в переработке информации и практической готовности выполнения упражнения. Необходимо создать благоприятную доброжелательную атмосферу для достижения желаемых результатов в контексте повышения интереса у школьников с нарушением интеллекта к практическому применению орнамента.

Abstract. The article discusses the issue of attracting the interest of students with intellectual disabilities in ornamental activities. Special attention is paid to the correctional orientation of ornamental art. Various types of tasks used in the practical activities of students with intellectual disabilities are proposed.

Список литературы

1. Волков, И. П. Художественная студия в школе : Кн. для учителя / И. П. Волков – М. : Просвещение, 1993. – 127 с.
2. Гладий, Ж. Р. Преподавание основ декоративно-прикладного искусства детям с ограниченными возможностями здоровья и детям инвалидам / Ж. Р. Гладий, И. Н. Полынская // Сб. науч. ст. XIX Всероссийской студенческой науч.-практ. конф. Нижневартковского государственного университета: 04 – 05 апр. 2017 г., г. Нижневартовск / Нижневартковский государственный университет ; редкол.: А. В. Коричко (гл. ред.) [и др.]. – Нижневартовск, 2017. – С. 331–333.
3. Гросул, Н. В. Студия изобразительного творчества / Н. В. Гросул // Программы дополнительного художественного образования детей. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – С. 33–55.
4. Дрягина, В. Б. Об изучении орнаментального искусства в системе дополнительного образования / В. Б. Дрягина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – № 1 (67). – URL: <https://research-journal.org/archive/1-67-2018-january/ob-izuchenii-ornamentalnogo-iskusstva-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 05.12.2024).
5. Есипова Е. А. Программа дополнительного образования детей 6–10 лет «Декоративно-прикладное искусство» / Е. А. Есипова. – URL: http://elanmuz.muzkult.ru/img/upload/1784/documents/PROGRAMMA_Dpi.pdf (дата обращения: 21.12.2024).
6. Неменский, Б. М. Изобразительное искусство. Сб. примерных рабочих программ. Предметная линия учебников под редакцией Б. М. Неменского. 1–4 классы. Предметная линия учебников под редакцией Б. М. Неменского. 5–8 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Б. М. Неменский [и др.]. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2020. – 304 с.
7. Студия декоративно-прикладного творчества : программы, организация работы, рекомендации / авт.-сост. Л. В. Горнова и др. – Волгоград : Учитель, 2008. – 250 с.
8. Ширяева, Н. Н. Дополнительная образовательная программа для детей «Мир на ладошке» / Н. Н. Ширяева – URL: <https://pedportal.net/po-tipu-materiala/dopolnitelnoe-obrazovanie/dopolnitelnayaobrazovatel'naya-programma-quot-mir-na-ladoshke-quot-izo-i-dpi-403848> (дата обращения: 21.12.2024).
9. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин ; под ред. Б. Д. Эльконин. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 384 с.

Фасевич И.Г.*ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь*

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

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. Статья раскрывает роль и краткий онтогенез зрительного восприятия. Дан обзор состояния зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Согласно определению А.В. Запорожца, зрительное восприятие – это «система построения зрительного образа окружающего мира, задействующая большое количество раздражителей зрительного анализатора». Данный вид восприятия представляет собой сложную взаимосвязанную работу зрительного анализатора, познавательной деятельности и головного мозга. Основная информация воспринимается через органы зрения – глаза, однако только от сформированности зрительного анализа зависит полноценность зрительного восприятия в целом [2, с. 61].

В связи с тем, что наибольший процент поступающей извне информации человек получает через зрение, зрительное восприятие является самым изученным из всех видов восприятия. Специфической особенностью зрительного восприятия является наличие множества разнообразных связей и отношений между образами, что объясняется постоянной возможностью обзирать объекты и явления и сразу же осознавать их как образы.

Среди всех имеющихся у человека органов чувств, зрение играет наиважнейшую роль. Поэтому его развитие начинается уже с первых дней жизни. Зрительного восприятия у новорожденного как такового еще нет: он не запечатлевает образы, а лишь учится фокусировать взгляд на предметах. Первые два месяца жизни младенец практически все время бодрствования занимается разглядыванием ближайших объектов. Однако уже с трех месяцев формируется цветоощущение, а к четырем – способность к различению формы предметов. Значительный скачок в развитии зрительного восприятия происходит с переходом ребенка на предметно-манипулятивный способ действий. Орудя предметом, ребенок не только запоминает его образ, но и постепенно начинает дифференцировать его среди других предметов: сначала целиком, затем части предмета. Это значит, что если под платком спрятать игрушку, но оставить видной какую-то ее часть, ребенок узнает данную игрушку. Кроме того, ребенок начинает выполнять просьбы по поиску нужной игрушки, что говорит о стойкости удержания в памяти зрительных образов предметов, способности фиксировать объективные связи, которые существуют между предметами. С девятого месяца жизни начинается активное восприятие ребенком жизненного пространства. В начале второго года жизни многие дети могут узнать себя в отражении в зеркале [2, с. 111].

Совершенствование зрительного восприятия как самостоятельного познавательного процесса происходит на протяжении всего дошкольного возраста, а иногда и захватывает младший школьный возраст. Сначала развитие зрительного восприятия тесно связано с предметно-манипулятивной деятельностью, а также любыми практическими действиями, которые осуществляет ребенок. При этом в таком возрасте зрительное восприятие неустойчиво, детям трудно долгое время удерживать фокусировку на одном предмете. Неустойчивость и несовершенство зрительного восприятия в таком возрасте проявляется и в том, что ребенок

воспринимает из всего предмета несущественные его части только потому, что они привлекают своим ярким цветом или необычной формой. Существенные же признаки упускаются. Поэтому важно, чтобы ребенок учился выполнять различные упражнения, направленные на развитие зрительного восприятия, которые развивают наблюдательность ребенка, формируют умение фокусироваться на существенных признаках предмета. Что касается пространственного восприятия, начиная с трех лет ребенок осознает представление «пространства в пространстве» (постель в комнате, дом на улице). Однако лишь в возрасте 5-6 лет ребенок полноценно усваивает словесные обозначения пространства, и уже способен словесно локализовать предметы не только в поле зрения, но и вне видимости [1, с. 69].

Активное развитие зрительного восприятия свидетельствует о его высокой роли в познании окружающей действительности. Поэтому важно, чтобы его онтогенез протекал в соответствии с нормативными границами. Тем не менее, у детей с особенностями психофизического развития наблюдается своеобразие протекания всей психической деятельности, в том числе и зрительного восприятия. К такой группе детей можно отнести детей с интеллектуальной недостаточностью. Интеллектуальная недостаточность – это стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности вследствие органического поражения головного мозга. Наиболее распространенной формой данного нарушения является интеллектуальная недостаточность легкой степени (до 89 % всех случаев) [4, с. 12].

Структура нарушения при интеллектуальной недостаточности представлена органическим поражением головного мозга, вследствие чего многие структуры оказываются первично недоразвитыми. Соответственно, психическое развитие ребенка резко отстает от нормы уже с самого рождения. И такой процесс, как зрительное восприятие, не является исключением. Нарушения на уровне коры больших полушарий приводят к понижению тонкости анализатора, снижению его анализаторной функции. Кроме того, у детей с интеллектуальной недостаточностью часто снижается острота зрения, что также оказывает влияние на качество работы зрительного анализатора. Тем не менее, органы зрения у детей чаще всего первично сохранены, что еще раз указывает на органический характер проблемы недоразвития зрительного восприятия [7, с. 44].

Восприятие детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью характеризуется нарушением целостности, фрагментарностью, искаженностью. Самостоятельно восприятие не развивается без соответствующей коррекционной работы. Но даже в случае таковой дети, овладев определенным умением в рамках работы зрительного восприятия, не могут перенести его в новые условия. Так, значительно больше времени дети тратят на узнавание предмета, выделение его признаков, что связано с задержкой формирования наглядно-образного мышления. Для детей характерно нарушение целостности восприятия образа, который не становится основой для дальнейших действий. Некоторые образы формируются искаженно. Соответственно, дети не могут воспроизвести полноценный образ ни в каком виде [3, с. 28].

Дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью могут выбрать предмет с опорой на образец («Возьми такой же»), что говорит об относительной сохранности зрительной ориентировки. Тем не менее, они не пользуются сравнением, примериванием, и при попытке найти похожий (не идентичный) на образец предмет часто испытывают трудности. Ошибки при сравнении дети не замечают и не исправляют. Усвоенные зрительные эталоны отличаются неустойчивостью, размытостью, не переносятся на другие действия. Даже когда дети правильно выделяют свойства предметов в рамках занятия, в бытовых ситуациях они не могут найти предмет с опорой на его определенные признаки. Следовательно, связь между образом предмета, его признаками и их словесными обозначениями непрочна [3, с. 31].

Медленный темп работы зрительного восприятия также сочетается и со снижением объема воспринимаемого материала. Дети с интеллектуальной недостаточностью замечают значительно меньше объектов на одной и той же картине или же в окружающем пространстве, что и дети с нормой. Это связано с малоподвижностью и специфичностью обозрения детей с интеллектуальной недостаточностью: они не могут видеть несколько предметов одновременно, а последовательно рассматривают каждый объект. Кроме того, дети не могут установить взаимосвязь между объектами. В повседневной жизни эта особенность затрудняет ориентировку детей в пространстве, особенно в малознакомых местах [5, с. 39].

Детям с интеллектуальной недостаточностью присущи обобщенность при узнавании объектов. Так, объекты с максимально различными признаками дети чаще всего различают без проблем, однако, схожие между собой по определенным характеристикам часто путают. Низкий уровень стремления к познанию окружающего мира приводит и к снижению активности зрительного восприятия: дети при фокусировании внимания на определенном предмете не пытаются рассмотреть всех его свойств, изучить его характеристики, попытаться применить в различной деятельности. Изменение положения даже хорошо знакомого предмета приводит к тому, что дети его не узнают, либо называют совершенно иной предмет [4, с. 55].

Наиболее сложным для восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью свойством является форма предмета. Отмечаются трудности различения плоских и объемных фигур: дети путают шар и круг, куб и квадрат; трудности в различении схожих фигур (например, дети не дифференцируют между собой квадрат и прямоугольник, круг и овал). Сложности вызывает и соотнесение предмета с формой, которой он соответствует. Такие трудности связаны не только с особенностями восприятия, но и со сложностями в усвоении понятий-обозначений формы. Кроме того, часто в заданиях на определение формы предмета дети называют его цвет или размер («большой», «маленький»). В целом, цвет и величина предметов воспринимается детьми проще, чем форма. Однако, в восприятии величины дети также испытывают трудности при сравнении объектов путем приложения, употребления понятий «больше», «меньше» [4, с. 56].

Восприятие цвета детьми с интеллектуальной недостаточностью характеризуется правильностью дифференциации черного, белого цветов, а также цветов основного спектра (красный, желтый, синий и зеленый при условии их насыщенности). Оттенки цветов дети дифференцируют слабо или не дифференцируют вовсе. Особенно это характерно для соседних по спектру цветов: фиолетового и синего, красного и розового и т.д. Причиной этого может быть как трудности усвоения словесных обозначений цвета, так и снижение цветовой чувствительности. Рассматривая картину или окружающее пространство, дети сначала выделяют объекты тех цветов, которые им хорошо знакомы. Здесь также может оказывать влияние и сниженная острота зрения, из-за чего два схожих по цвету объекта могут восприниматься как один целый [6, с. 20].

Недостаточность зрительного восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью особенно обнаруживается в ходе целенаправленного рассматривания сюжетных картин. Часто процесс сводится к хаотичному перечислению изображенных объектов без попыток установить взаимосвязь между ними. Дети не могут выделить главные и второстепенные объекты, не понимают основное содержание картины. Иногда затрудняется узнавание даже знакомых детям объектов. Дети не могут сгруппировать изображенные объекты по определенным группам, например, найти только круглые или красные предметы. Дети не ориентируются в перспективе изображения: они не могут назвать объекты, расположенные дальше или ближе. Кроме того, дети затрудняются в дифференциации эмоциональных состояний лиц людей, изображенных на

картинах. Это также подчеркивает недифференцированность и узость зрительного восприятия детей данной группы [6, с. 21].

Таким образом, недостаточное развитие зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью приводит к формированию неполноценных зрительных образов вследствие нарушения темпа, широты и целостности данного познавательного процесса. В связи с этим у детей не формируются зрительные эталоны цвета, формы и величины, нарушается процесс установления взаимосвязи между объектами окружающей среды. Учитывая ведущую роль зрительного восприятия в познании окружающего мира, его специфическое состояние у детей с интеллектуальной недостаточностью препятствует полноценному познанию окружающей среды

Abstract. The article reveals the role and brief ontogenesis of visual perception. An overview of the state of visual perception in preschool children with intellectual disabilities is given.

Список литературы

1. Безруких, М. М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет / М. М. Безруких, Л. В. Морозова. – М. : Новая школа, 2016. – 411 с.
2. Запорожец, А. В. Развитие восприятия и деятельности / А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 2005. – 186 с.
3. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001. – 208 с.
4. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
5. Соловьев, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений и предметов / И. М. Соловьев. – М. : Просвещение, 1966. – 224 с.
6. Шипова, Л. В. Познавательные процессы детей с умственной отсталостью / Л. В. Шипова. – Саратов, СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2018. – 60 с.
7. Шиф, Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье описана роль мелкой моторики для развития детей. Раскрыты направления работы по развитию мелкой моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией. Перечислены и описаны особенности развития мелкой моторики у названной нозологической группы.

Мелкая моторика – комплекс скоординированных действий, направленных на точное выполнение мелких движений пальцами и кистями рук. В данном процессе принимают участие различные системы: нервная, мышечная, костная и зрительная [4]. Мелкая моторика включает в себя движения от жестов до мелких манипуляций. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста позволяет сформировать координацию движений пальцев рук, развивать речевую деятельность и готовить ребенка к школе [1].

Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших ученых, таких как И.П. Павлов [10], Л.А. Леонтьев [7], А.Р. Лурия [9] и др., которые отмечали, что развитие словесной речи ребенка начинается, когда движения пальцев рук достигают достаточной тонкости. Развитие пальцевой моторики как бы подготавливает почву для последующего формирования речи. Работа по развитию мелкой моторики оказывает благотворное влияние не только на становление речи и ее функций, но и на психическое развитие ребенка. Таким образом, развивая пальчики ребенка, мы способствуем развитию целого ряда важнейших свойств его психики. Развитие мелкой моторики благоприятно влияет на общие навыки ребенка. Объясняется это тем, что в процессе взаимодействия систем происходит быстрое формирование связей между нейронами [2].

Исследования М.М. Кольцовой [6] доказали, что влияние импульсации с мышц руки так значительно только в детском возрасте, пока идет формирование речевой моторной области. Автор пришла к заключению, что формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее, от пальцев. Движения пальцев рук имеют особое значение, так как оказывают огромное влияние на развитие высшей нервной деятельности ребенка. Ученые установили, что своевременное развитие ручных умений ребенка положительно влияет на развитие его психических процессов [5]. Также огромную роль в интеллектуальном и психофизическом развитии ребенка играет мелкая моторика, которая взаимодействует с такими высшими психическими функциями как: внимание, мышление, восприятие, воображение, память, речь и свойствами сознания, определяет успешность выполнения повседневных и иных задач.

Через экспериментальную деятельность было выявлено, что дети дошкольного возраста с дизартрией имеют ряд специфических особенностей мелкой моторики: более длительные сроки овладения моторными функциями; недифференцированность, неловкость, скованность, неточность, хаотичность, замедленность движений; недостаточная координация, точность, быстрота, переключаемость движений; трудности в воспроизведении предложенных движений; трудности в динамической и статической организации; наличие лишних движений; застревание на одной позе; задержка в готовности руки к письму; трудности в восприятии состояния

напряженности или расслабления мышц; жесткая фиксация кисти при рисовании; отсутствие произвольного контроля движений.

По результатам обследования, проведенного в 2023–2024 уч. году было выявлено, что 80 % дошкольников с дизартрией имеют средний уровень сформированности мелкой моторики, дети данной группы самостоятельно или с незначительной помощью педагога выполняли задание на переключаемость движений и удержание движений пальцев рук. При выполнении задания на определение уровня точности движений в рисовании линий по фигурной дорожке у дошкольников наблюдалось частично правильное выполнение. 20 % дошкольников продемонстрировали низкий уровень сформированности мелкой моторики. Дети данной группы испытывали значительные трудности при выполнении всех предложенных заданий, нуждались в помощи со стороны педагога. Высокий уровень среди обследованных детей не был выявлен. Наибольшие трудности у дошкольников с дизартрией были выявлены при удержании позы (кинестетический праксис), переключении поз (кинестетический праксис). У 80 % детей данные задания выполнены на низком уровне [11].

На основе анализа теоретических данных, результатов экспериментального обследования были выделены следующие направления коррекционно-педагогической работы при развитии мелкой моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией:

- укрепление мышц кистей рук;
- развитие статической координации движений;
- развитие динамической координации движений;
- развитие ритмической координации движений;
- формирование графомоторных навыков [3].

Укрепление мышц кистей рук необходимо для более точного выполнения предъявляемых упражнений, успешного овладения графомоторными навыками и навыками самообслуживания. Данное направление будет включать в себя обязательную работу с тонусом мышц, который влияет на точность, координацию, переключаемость, удержание и произвольный контроль движений. При выполнении упражнений на укрепление мышц кистей рук будут развиваться подвижность, сила и гибкость рук. Необходимо использовать следующие приемы для укрепления мышц кистей рук: сжимание, разжимание мяча; напряжение, расслабление пальцев рук; удержание предмета; сопротивление предметам и рук; выполнение круговых движений руками и др.

Статическая пальцевая поза (кинестетический праксис) – это поза, в которой пальцы руки находятся в определенном положении без движения. Развитие этого навыка играет важную роль в развитии моторики рук и подготовке к письму. Статическая пальцевая поза помогает улучшить точность и координацию движений пальцев, развивает кинестетический анализ и синтез. Кроме того, развитие статической пальцевой позы помогает улучшить концентрацию и внимание, так как требует от детей длительного сосредоточения на определенном движении. Также статическая пальцевая поза может быть необходима для выполнения различных манипуляций, например, при сборке конструктора или игре на музыкальных инструментах. Приемы, используемые для развития кинестетического праксиса: удержание позы под счет, выполнение пальчиковой позы в соответствии с картинкой, выполнение пальчиковой позы в соответствии с инструкцией, стихотворением.

Навык переключения с одной пальчиковой позы на другую (кинестетический праксис) позволяет детям быстро и эффективно переходить от одного движения к другому, что необходимо для выполнения различных заданий, таких как вырезание, склеивание, рисование и игры с мелкими предметами. Переключение движений также помогает развивать координацию и точность

движений пальцев рук, что в свою очередь является важным аспектом подготовки к письму и другим видам творческой деятельности. Кроме того, переключение движений помогает развивать у детей способность к концентрации и улучшает их память и внимание. Выделяются следующие приемы работы по развитию кинетического праксиса: переключение с одной пальчиковой позы на другую; пальчиковая гимнастика; разгибание и загибание поочередно пальцев; сортировка и отбор бус, пуговиц, бисера, семян или круп по разным коробочкам; застегивание молний, пуговиц, кнопок, крючков, замков разной величины; продевание шнурков в дырки, завязывание бантов, шнуровка обуви; застегивание и расстегивание пуговиц; закручивание и раскручивание крышек банок.

Развитие ритмической координации движений позволяет лучше воспринимать и воспроизводить сложные ритмические движения. Также прямое воздействие данное направление оказывает и на темп выполнения пальчиковых поз, графических диктантов. Благодаря использованию различных темпов при выполнении задания у детей развивается переключение и концентрация внимания, что является ключевым при овладении графомоторных навыков. Приемы работы по развитию ритмической координации движений: хлопки; постукивание палочками; щелчки; пальчиковая гимнастика с использованием пальчиковых поз различного темпа и количества повторений; поочередное отстукивание каждым пальцем ритма в заданном темпе по поверхности стола.

Формирование графомоторных навыков включает в себя тренировку мелкой моторики и развитие мозговых центров, ответственных за управление движениями рук. К графомоторным навыкам относятся умение правильно располагать руку для письма, умение совершать различные движения при письме. Данное направление предполагает подготовку руки к письму. Это важно для того, чтобы ребенок в дальнейшем писал буквы разборчиво, четко и быстро. Упражнения выполняются с использованием пальцев рук в ограниченной плоскости – на листе бумаги, что положительно влияет на ориентировку на листе бумаге. Приемы, направленные на развитие графомоторных навыков: обводка по трафарету; проведение прямых линий; проведение линий в различных направлениях; соединение точек; проведение линий в лабиринтах; рисование по трафаретам, по образцу, по точкам, по клеточкам, фигурных дорожек по штриховке, по цифрам, с помощью пальчиков, ладошек, с помощью метода кляксографии.

Развитие динамической координации движений руки осуществляется в процессе выполнения как последовательно, так и одновременно организованных движений. Работа по формированию кинестетической и кинетической основ ручных движений проводится параллельно [8, с. 12].

К особенностям развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с дизартрией относятся: игровая форма, индивидуальный подход, выполнение заданий от простого к сложному, использование разнообразных средств, приемов и дидактического материала, актуализация формируемых навыков дома.

Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией должно проводиться в игровой форме, так как в дошкольном возрасте ведущий вид деятельности – это игра. Игра позволяет находиться в естественных условиях для ребенка, что не вызывает у него дискомфорт. Также игра увлекает ребенка, делает интереснее выполнение предоставляемых заданий.

Каждый ребенок индивидуален, поэтому необходимо использовать принцип индивидуального подхода, что позволит наиболее точно определить потребности, особенности и возможности конкретного ребенка. Это позволит выстроить коррекционно-педагогическую работу таким образом, чтобы максимально содействовать развитию отсутствующих или нарушенных функций в полной мере.

Принцип от простого к сложному позволяет выполнять задания постепенно, усложняя их. В данном принципе существует четкая логическая последовательность, придерживаясь которой у ребенка не возникнет трудностей при овладении навыков мелкой моторики, так как предоставляемые задания будут усложняться постепенно.

Использование разнообразных средств, приемов и дидактического материала позволит разнообразить занятие, максимально увлечет ребенка, что положительно скажется на развитии концентрации, переключении внимания и других высших психических функций ребенка. Также использование разнообразных средств и приемов предоставляет возможность развития широкого спектра навыков мелкой моторики. Дидактический материал должен быть разным по форме, цвету, размеру, текстуре для того, чтобы ребенок через зрительный и тактильный анализаторы получил наибольшее представление о предмете и его свойствах. Помимо этого, дидактический материал должен быть вариативный – это позволит использовать одно средство в различных дидактических играх. С помощью такого дидактического материала можно решить большое количество задач и поддержать интерес у детей.

Неотъемлемой частью коррекционно-педагогической работы является и актуализация формируемых навыков дома. Это необходимо не только для того, чтобы формируемые навыки совершенствовались, но и для того, чтобы они не утрачивались по мере их освоения.

Таким образом, развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией проходит по направлениям: укрепление мышц кистей рук; развитие статической координации движений; развитие динамической координации движений; развитие ритмической координации движений; формирование графомоторных навыков. Использование разнообразных приемов, соблюдение ряда принципов и условий при организации коррекционно-педагогической работы способствует не только развитию мелкой моторики, но и активизирует речевые зоны, развивает восприятие, внимание, память, мышление, воображение.

Abstract. Thus the development of fine motor skills in preschool children with dysarthria proceeds in the following directions: strengthening the muscles of the hands; development of static coordination of movements; development of dynamic coordination of movements; development of rhythmic coordination of movements; formation of graphomotor skills. The use of various techniques, compliance with a number of principles and conditions when organizing correctional and pedagogical work contributes not only to the development of fine motor skills, but also activates speech zones, develops perception, attention, memory, thinking, imagination.

Список литературы

1. Амельчакова, А. Н. Особенности развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией / А. Н. Амельчакова. – URL: <https://moluch.ru/archive/453/99791> (дата обращения: 05.01.2025).
2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов / Т. Г. Визель. – М. : Астрель, 2005. – 384 с.
3. Дрозд, С. А. Направления коррекционной работы по развитию мелкой моторики рук младших школьников с нарушениями речи / С. А. Дрозд. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/napravleniya_korrekcionnoj_raboty_po_razvitiyu_melkoj_motoriki_ruk_mladshix_shkolnikov_s_narusheniyami_rechi (дата обращения: 05.01.2025).
4. Зинюхина, В. Ю. Развивая мелкую моторику рук – мы развиваем речь у детей / В. Ю. Зинюхина. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2022/09/02/konsultatsiya-melkaya-motorika> (дата обращения: 05.01.2025).
5. Кольцова, Е. Л. Психофизиологические основы развития мелкой моторики / Е. Л. Кольцова. – URL: <https://infopedia.su/21x92aa.html> (дата обращения: 05.01.2025).

6. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 224 с.
7. Леонтьев, А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / А. Н. Леонтьев ; под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с.
8. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
9. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2003. – 384 с.
10. Павлов, И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И. П. Павлов. – М. : Литагент, 2016. – 233 с.
11. Фиринович, А. Е. Обследование уровня сформированности мелкой моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией / А. Е. Фиринович // Эврика-2024 : сб. науч. ст. XXI Международной науч. конф. студентов, магистрантов, аспирантов / УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» ; редкол.: Ю. Ю. Гнездовский (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2024. – С. 286–289.

УДК 376.37

Фомина К.П.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Яцко Е.П.

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Рассматриваются психолого-педагогические особенности таких детей, а также характеристики их фонематической стороны речи. Особое внимание уделяется коррекционно-педагогической работе, направленной на подготовку этих детей к обучению грамоте. Представлены принципы и содержание коррекционной работы, а также логопедические подходы и методы, направленные на преодоление выявленных трудностей.

Обучение грамоте представляет собой ключевую стадию в развитии ребенка, особенно в старшем дошкольном возрасте, когда закладываются основы читательской и письменной грамотности. Однако не все дети обладают равными возможностями для успешного освоения этих навыков, особенно те, кто сталкивается с фонетико-фонематическими нарушениями речи. Эти нарушения могут значительно повлиять на готовность к обучению грамоте, что требует особого внимания со стороны родителей и педагогов.

Р.Е. Левина определяет фонетико-фонематическое недоразвитие речи (далее – ФФНР) как нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами, обусловленное дефектами восприятия и произношения звуков. ФФНР характеризуется искажением произносительной стороны речи, затруднением в различении близких по звучанию и артикуляции звуков, а также дефицитом навыков языкового анализа и синтеза. Причинами возникновения ФФНР могут быть повреждения участков мозга, ответственных за восприятие звуков и функционирование речевого аппарата. Выделяются как «врожденные» причины, к которым относятся патология беременности, аномалии развития плода, тяжелые токсикозы, инфекционные заболевания матери и родовые травмы, так и приобретенные

факторы, такие как вирусные заболевания в раннем детском возрасте, наследственность и психотравмирующие ситуации [3].

В категорию детей с ФФНР входят дети с нормой слуха и интеллекта. Фонематическая сторона речи включает восприятие, анализ и синтез звуков. У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдаются трудности в различении звуков и отсутствии навыков слогового анализа, что создает препятствия для успешного чтения и письма.

ФФНР классифицируется по нескольким степеням:

1. Легкая степень характеризуется недостаточным различением и затруднением в анализе отдельных звуков. Произношение нарушенных звуков варьируется, а остальные звуки и слоговая структура анализируются корректно. Звонкие заменяются глухими, [р] на [л], [л] на [й], [с] и [ш] на звук [ф]. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно.

2. Средняя степень проявляется в недостаточном различении значительного числа звуков из нескольких фонетических групп, что затрудняет процесс дифференциации звуков и приводит к искажению произношения. Процесс дифференциации звуков еще не произошел и вместо артикуляции близких звуков ребенок произносит средний, неотчетливый звук. Например: мягкий [ш] вместо [ш], вместо [с] – мягкий [с], вместо [ч] мягкий [т]. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо, ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность. Произносительные ошибки затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания.

3. Тяжелая степень включает невозможность выделения звуков в слове, затруднения в определении последовательности звуков и, как следствие, искажение смысла высказываний. При наличии большого количества дефектных звуков нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных («качиха» вместо ткачиха). Дети затрудняются при анализе звукового состава речи.

Дети с ФФНР часто сталкиваются с расплывчатостью речи, низкой выразительностью и недостаточной четкостью фонетического исполнения. Длительные нарушения устной речи могут проявляться на письме в виде дисграфий.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи обладают не только специфическими речевыми характеристиками, но и целым спектром психолого-педагогических особенностей. Они могут испытывать сложности в когнитивной, эмоциональной и социальной сферах, что затрудняет усвоение элементов грамоты, снижает самооценку и мотивацию к обучению и общению. Эти дети могут иметь разнообразный уровень развития коммуникативных навыков, что требует индивидуального подхода со стороны педагогов и психологов.

Исследования ведущих ученых, таких как Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше и других, подтверждают прямую зависимость между уровнем речевого развития ребенка и его способностями к овладению грамотой. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием имеют недостаточную подготовленность в этой области, что определяет необходимость целенаправленного и систематического развития речевых навыков. Для таких детей крайне важно организовывать регулярные логопедические занятия, в которых участвуют специалисты, такие как логопеды и психологи [3].

Т.Б. Филичева [5] и Г.В. Чиркина [6] выделили ключевые принципы, которые необходимо учитывать при организации логопедической работы с детьми дошкольного возраста, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи:

1. Принцип развития: Основан на анализе причин возникновения речевого дефекта. основополагающими трудами в этом аспекте являются работы Л.С. Выготского [1].

2. Принцип системного подхода: Позволяет использовать разнообразные методы для формирования речевой деятельности на каждом этапе ее развития.

3. Принцип взаимосвязи речевых функций с другими аспектами психического развития.

Кроме того, Р.Е. Левина и П.Я. Гальперин предложили ряд принципов, которые могут быть эффективно применены на этапе подготовки к обучению грамоте:

1. Патогенетический принцип: Основной целью логопедической коррекции является развитие психических функций, что, в свою очередь, способствует улучшению мелкой моторики и фонетико-фонематических процессов.

2. Учет зоны ближайшего развития: Коррекционная работа должна опираться на текущий уровень развития ребенка с минимизацией помощи со стороны педагога.

3. Принцип системного подхода: Объединение всех компонентов работы по подготовке детей к обучению грамоте в единую функциональную систему.

4. Принцип деятельностного подхода: Акцент на многоуровневой деятельности логопеда при организации коррекционной работы.

5. Принцип поэтапного формирования психических функций [3].

Описанные принципы лежат в основе направлений коррекционной работы логопеда на этапе подготовки к обучению грамоте. Согласно направлениям, предложенным Е.И. Садовниковой [4] и А.Н. Корневым [2], логопедическая работа может быть организована следующим образом:

1. Развитие фонематического восприятия. Узнавание неречевых звуков, звуков речи. Различие высоты силы, тембра, голоса на материале звуков, слов и фраз. Различение слов, близких по звучанию. Дифференциация фонем и слогов. Развитие навыков элементарного звукового анализа.

2. Работа над звукопроизношением. Прежде всего, необходимо устранить все недостатки произношения фонем (искажения, замены, отсутствия звука).

3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза. Выделение из предложения слов, из слов слогов, из слогов звуков, различать между собой любые звуки речи, как гласные, так и согласные. Согласные: звонкие и глухие, твердые и мягкие. Выделять любые звуки из состава слова. Уметь объединять звуки в слоги, слоги в слова. Уметь определять последовательность звуков в слове и количество слогов. Придумывать слова на заданный звук или слог.

4. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им. Обучение детей разным способам словообразования с помощью различных приставок (например, ушел, зашел, пришел) или с помощью одной приставки от различных глагольных основ (например, пришел, прилетел, прибежал). Другой вид работы – подбор однокоренных слов. Большая работа проводится по активизации словарного запаса.

5. Развитие грамматических навыков. Основными задачами этого этапа является работа над пониманием и употреблением предлогов, распространение и сокращение предложений.

6. Развитие связной речи. Работа по обучению составления описательных рассказов и совершенствованию навыков пересказа небольших текстов.

7. Развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук, а также графических навыков и умений. С помощью различных игр, упражнений, массажа, пальчиковых гимнастик развивать тонкие движения пальцев рук.

8. Развитие чувства ритма и зрительно-пространственной ориентации (в схеме собственного тела, в окружающей действительности, на листе бумаги).

Логопедическая работа должна включать в себя систематические занятия, направленные на коррекцию звукопроизношения, развитие фонематического слуха и улучшение речевой памяти. На занятиях могут использоваться разнообразные методы, такие как артикуляционная гимнастика, музыкальные и ритмические упражнения, а также специализированные игры для развития фонематического слуха и речевой активности. Например:

1. Артикуляционная гимнастика направлена на укрепление мышц артикуляционного аппарата и улучшение произношения звуков. Например, упражнение «Улыбка» заключается в том, что ребенок широко улыбается и задерживает улыбку на 5 секунд, а затем расслабляет губы. Это помогает снять напряжение мышц лица. Еще одно упражнение, «Лягушка», заключается в том, что ребенок открывает рот и высовывает язык, издавая звук «Ква-ква», что развивает подвижность языка.

2. Музыкальные и ритмические упражнения способствуют развитию слухового восприятия, координации движений и ритма. Игра «Угадай мелодию» заключается в том, что логопед проигрывает различные мелодии, а ребенок должен угадать их. Это развивает слуховое восприятие. Также дети могут выполнять ритмические движения под музыку, например, похлопывать и притопывать, следуя ритму.

3. Специализированные игры для развития фонематического слуха помогают формировать навыки звукового анализа и синтеза. В игре «Найди слово» логопед называет предмет, а ребенок ищет его изображение среди предложенных вариантов. Например, если логопед говорит «груша», ребенок должен найти соответствующую картинку.

В результате систематической коррекционной работы у детей с ФФНР возможно улучшение их речевых навыков, что способствует повышению мотивации к обучению и улучшению коммуникативных умений, что является необходимым для успешной подготовки к обучению в школе.

Таким образом, развитие готовности к обучению грамоте у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи требует комплексного подхода и применения разнообразных коррекционных методов. Качественная и правильно организованная подготовка, а также систематическая логопедическая коррекция, направленная на общее речевое развитие, служат основой для повышения уровня произвольности и осознания речи у детей. Эффективное взаимодействие между педагогами и родителями создает необходимую поддержку, гарантируя успешное освоение навыков чтения и письма у детей с речевыми нарушениями.

Важное значение имеет взаимодействие между родителями, педагогами и логопедами, что создает поддерживающую среду для ребенка и способствует его успешному обучению чтению и письму. Индивидуальные особенности каждого ребенка должны учитываться, и педагогический процесс адаптироваться под их нужды.

Abstract. This article is devoted to the problem of development of readiness for literacy in older preschool children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech. Psychological and pedagogical peculiarities of such children, as well as characteristics of their phonemic side of speech are considered. Particular attention is paid to the correction and pedagogical work aimed at preparing these children to learn literacy. The principles and content of correctional work, as well as speech therapy approaches and methods aimed at overcoming the identified difficulties are presented.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Корнев, А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи / А. Н. Корнев. – М. : Просвещение, 2006. – 181 с.

3. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Репр. изд. – М. : Альянс, 2013. – 366 с.
4. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1997. – 200с.
5. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. : 13.00.03 / Филичева Татьяна Борисовна ; Московский педагогический государственный университет. – М., 2000. – 148 с.
6. Чиркина, Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением речи / Г. В. Чиркина ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Академия, 2001. – 159 – 183 с.

УДК 376.37

Хомич А.А.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

Научный руководитель: Урусова О.И.

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Нарушения речи у детей дошкольного возраста представляют собой способ нарушения общения в целом. Одним из наиболее выраженных нарушений речи является именно дизартрия, коррекция которой обладает определенным медико-педагогическими и социальным значением. Нарушение просодической стороны речи оказывает влияние на эмоциональный рисунок речи, нарушение интонационной выразительности речи и воспроизведения определенных интонационных структур.

Проблема дизартрии в рамках современного образовательного процесса занимает важное место в рамках изучения и коррекции стертой дизартрии имеет важное медицинское и социальное значение в целом. Стертая дизартрия у детей дошкольного возраста является распространенным нарушением и чаще всего у данной категории детей встречаются именно нарушения просодической стороны речи. Нарушение просодической стороны речи оказывает негативное влияние на систему внятности и эмоционального рисунка речи в рамках воспроизведения определенных интонационных структур речи. Многие ученые, включая В.И. Бельтюкова [4], Е.Ф. Архипову [3] и А.А. Леонтьева [6], изучали просодическую сторону речи, под которой понимается система различных элементов, таких как ритм, темп, цвет голоса и логическое ударение, играющих важную роль на уровне предложения для передачи смысла, эмоций и категорий. Эти исследования показали значимость просодии для всестороннего развития дошкольников, включая физическое, моральное, интеллектуальное и эстетическое.

Для детей дошкольного возраста, которые имеют стертую дизартрию, характерными являются такие просодические нарушения как сложности в воспроизведении собственно речи, а также нарушении определенных интонационных конструкций в рамках передачи эмоций и чувств людей в процессе общения с ними. Нарушение просодической стороны речи приводит к состоянию нервно-психического становления в дошкольном возрасте. Впоследствии данные особенности оказывают негативное влияние на формирование школьной дезадаптации, что оказывает негативное влияние на систему развития иных сторон речи, что сказывается на эффективности деятельности.

Как указывает Л.В. Лопатина [7], нарушения в просодии при мягкой дизартрии заслуживают особого внимания из-за их значимости для коммуникации в целом. Для таких нарушений характерными являются такие особенности как формирование определенных проблем в общении, низкий уровень коммуникативной обращенности и сложности в построении речевого взаимодействия. Все данные факторы в совокупности оказывают негативное влияние на развитие учебной активности в целом. На современном этапе развития науки данные особенности развития речи во многом ограничены. Данные особенности основаны на том, что просодические нарушения во многом являются скрытыми и в большей степени различные исследования проводились на выборке взрослых людей. Известным исследователем в области преодоления просодических нарушений у детей с стертой формой дизартрии является Л.В. Лопатина [7, с. 87].

Формирование стертой дизартрии во многом проявляется в рамках нарушений голоса. Данные нарушения во многом возникают в следствии парезов мышц, функцией которых является именно контроль за работой языка, мягкого неба и наличием проблем в рамках мышечного тонуса. На основе данных нарушений происходит снижение функционирования и эффективности голоса, снижение силы голоса до минимальной в рамках поражения мышц гортани. Работа с нарушением определенных просодических компонентов речи у детей со стертой дизартрией является важным фактором в системе разборчивости и выразительности речи. Процессы нарушения темпа речи и интонации, а также недостаточный уровень голосовой выразительности ограничивает возможности эффективной коммуникации с окружающими.

Как отмечает А.А. Леонтьев [6, с.78], высокий уровень интереса исследователей к вопросам развития просодической стороны речи вызвано такими особенностями как сложности в рамках развития коммуникативной стороны речи. Нарушение просодической стороны речи является важным фактором в системе организации коммуникативной деятельности. Данные особенности указывают на то, что в основном, происходит снижение потребности в эффективности речевого общения, что в свою очередь, оказывает влияние на недостаточный уровень формирования полноценной учебной деятельности [5, с. 87].

Дети со стертой дизартрией сталкиваются с серьезными ограничениями в возможностях изменения высоты, силы и темпа голоса, что, в свою очередь, приводит к невозможности полноценного использования речи для эффективного общения. Фиксируются затруднения с переключением между различными голосовыми настройками и модуляциями, что делает речь бедной на интонационные средства выражения. Так, использование однообразного темпа, неспособность эффективно менять громкость или высоту голоса существенно снижают выразительность речи и восприятие эмоциональных и коммуникативных нюансов сообщения.

Помимо дефектов звукопроизношения, просодические нарушения добавляют сложности в речевую картину при дизартрии, тем самым повышая необходимость в более глубоком изучении и понимании этих аспектов для разработки эффективных методов коррекции и реабилитации. Важно отметить, что текущий уровень исследований в области просодии при дизартрии требует дополнительных работ, направленных на изучение влияния просодических нарушений на общую картину речевой патологии и поиск оптимальных путей их коррекции.

Коррекционная деятельность логопеда в современном образовательном процессе недостаточно охватила вопросы коррекции интонационной стороны речи в связи с широкой распространенностью просодических нарушений. Данный вопрос крайне важен, так как работа над коррекцией просодической стороны речи оказывает влияние на формирование связной речи в целом.

Методики коррекции просодической стороны речи у детей с дизартрией:

1. Методика В. А. Сорокиной: формирование интонационной стороны речи у дошкольников с церебральным параличом [1]:

Цель: формирование правильной интонации речи у детей.

Задачи:

- развитие просодических компонентов речи: ударения, ритма, темпа, мелодики;
- обучение дифференциации интонационных моделей (вопросительная, утвердительная, восклицательная);
- совершенствование речевого дыхания;
- развитие артикуляционной моторики;
- формирование навыков чтения и пересказа.

2. Комплексный ортофонический метод Е. С. Алмазовой [2]:

Цель: преодоление речевых нарушений у детей с дизартрией, включая нарушения просодической стороны речи.

Задачи:

- развитие речевого дыхания;
- формирование артикуляционной моторики;
- коррекция звукопроизношения;
- развитие лексики и грамматики;
- обучение интонационной выразительности речи;
- развитие мелкой моторики;
- создание условий для самостоятельной речевой активности.

3. Методика преодоления фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой формой дизартрии Л. В. Лопатиной и Н. В. Серебряковой [7, с.78]:

Цель: преодоление фонетико-фонематических нарушений у детей со стертой формой дизартрии, включая нарушения просодической стороны речи.

Задачи:

- развитие слухового восприятия и фонематического анализа;
- формирование правильного дыхания и голоса;
- развитие артикуляционной моторики;
- коррекция звукопроизношения;
- обучение интонационной выразительности речи;
- развитие лексики и грамматики.

4. Методика И. А. Поваровой [8]:

Цель: преодоление просодических нарушений у детей с дизартрией, формирование правильной интонации речи.

Задачи:

- развитие слухового восприятия;
- формирование правильного речевого дыхания;
- развитие артикуляционной моторики;
- обучение интонационным моделям речи;
- развитие лексики и грамматики;
- создание условий для самостоятельной речевой активности.

В ходе анализа полученной информации отмечается, что в основном, двигательная активность оказывает положительное влияние на развитие различных речевых аспектов. Данные процессы взаимосвязаны между собой и как следствие, происходит необходимость включения

двигательно-пространственных упражнений. Заучивание определенных стихов, поговорок и пословиц оказывает влияние на систему развития координации, произвольной моторики и т.д. При реализации взаимосвязанных показателей речи и движений происходит формирование выразительности и ритмичности. При помощи ритмической речи происходит выработка правильного темпа речи и дыхания, а также применения игровых методов обучения.

Abstract: Speech disorders in preschool children represent a way of communication disorders in general. One of the most pronounced speech disorders is dysarthria, the correction of which has a certain medical, pedagogical and social significance. Violation of the prosodic side of speech affects the emotional pattern of speech, violation of intonation expressiveness of speech and reproduction of certain intonation structures.

Список литературы

1. Акимова, Н. К. Основные направления логопедической работы по коррекции просодической стороны речи у детей с дизартрией / Н. К. Акимова. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2013/12/07/osnovnye-napravleniya-logopedicheskoy-raboty-po> (дата обращения 10.02.2024).
2. Алмазова, Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей / Е. С. Алмазова ; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 245 с.
3. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2006. – 319 с.
4. Бельтюков, В. И. Программа овладения детьми произношением звуков речи (К вопросу о соотношении социальных и биологических факторов) / В. И. Бельтюков // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 66–78.
5. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова / под ред. Л. И. Беляковой. – М. : Книголюб, 2004. – 56 с.
6. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2009. – 214 с.
7. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Коррекция стертой дизартрии : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 191 с.
8. Поварова, И. А. Практикум для заикающихся / И. А. Поварова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 237 с.

Цилимова Н.Г.

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

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье описаны основные приемы, используемые для формирования навыка чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Дана краткая характеристика причин и проявлений нарушения процесса овладения чтением у детей рассматриваемой группы. Приведены приемы формирования навыка чтения в рамках технического и семантического аспектов чтения

Владение навыком чтения открывает перед человеком широкие возможности в сфере обучения, воспитания и развития. Чтение способствует преодолению препятствий в познании окружающей действительности, самопознании, взаимодействию с окружающими.

Формирование навыков чтения ставит перед собой не только задачи в рамках программных требований к читательским умениям детей. Чтение позволяет совершенствовать самые разные общеобразовательные навыки, позволяет детям в дальнейшем успешно осваивать другие учебные дисциплины.

Процесс формирования навыка чтения осуществляется в двух аспектах: технический и семантический. Технический аспект включает в себя способ чтения, скорость, правильность и темп. Семантический аспект подразумевает сознательность чтения и его выразительность. Каждый из компонентов обеих аспектов имеет свои особенности формирования и реализуется в процессе чтения одновременно с другими компонентами. Однако, прежде чем каждый из них станет выполняться автоматически, он должен быть отработан как отдельный навык в практическом плане [7, с. 32].

Для того, чтобы навык чтения формировался без препятствий, важно, чтобы были полноценно сформированы все предпосылки: познавательные процессы, речевые компоненты. Однако, в случае такой категории учащихся, как дети с тяжелыми нарушениями речи, имеет место недоразвитие психических процессов и, как следствие, речевые компоненты также оказываются недостаточно сформированными. Основными причинами возникновения затруднений в овладении чтением у учащихся рассматриваемой группы, являются недоразвитие фонематических процессов, нарушения просодики и произносительной стороны речи, ограниченность словарного запаса, наличие аграмматизмов в речи, неточность понимания значения слов, трудности в построении связных высказываний, нарушения зрительного и пространственного восприятия. Все это тормозит формирование звукобуквенного анализа и синтеза, замедляет процесс запоминания букв и соотнесения их со звуками, что и лежит в основе навыка чтения [5, с. 20].

Все это в совокупности затрудняет процесс овладения чтением, требующий задействования сразу нескольких процессов одновременно. Нарушается скорость чтения, его темп: ребенок тратит время на то, чтобы узнать зрительный образ буквы и синтезировать ее с другими; в результате искажается понимание прочитанного текста. Кроме того, своеобразие эмоционально-волевой сферы наравне с имеющимися трудностями не способствует формированию у учащихся мотивации к овладению чтением. Зачастую учащиеся не проявляют должного интереса к читаемому тексту и процессу чтения в целом. Соответственно, они не могут установить связи в тексте, зачастую упускают существенные детали при чтении, акцентируя внимание на

второстепенных. В результате этого целостность текста теряется, а его основное содержание остается нераскрытым [1, с. 87].

Традиционно процесс формирования навыка чтения начинается с технического аспекта. Семантический компонент добавляется только тогда, когда ребенок на базовом уровне овладел техникой чтения. Однако, учащиеся с тяжелыми нарушениями речи не просто не могут овладеть навыком понимания прочитанного, они затрудняются в переходах между способами чтения, долго остаются на медленном темпе, а при попытках ускорить процесс чтения, начинают допускать большее количество ошибок разного генеза. Отсутствие систематической и целенаправленной работы в дальнейшем создает риск возникновения дислексии различных видов. Ситуацию зачастую осложняет и психологическая неготовность к овладению чтением учащихся из-за слабой познавательной мотивации. Поэтому при организации работы по формированию чтения важно подбирать приемы таким образом, чтобы они отвечали критериям индивидуального и дифференцированного подхода, универсальности, доступности для учащихся, а также способствовали повышению интереса детей наравне с эффективностью.

Приведем краткий обзор приемов, которые направлены на формирование технической стороны чтения:

– **работа со слоговыми таблицами.** Тренировать беглость чтения невозможно, пока ребенок не овладеет навыком чтения слогов, не научится воспринимать слог как основу для чтения слова. Поэтому следует использовать слоговые таблицы, где слоги предлагаются в порядке усложнения: закрытые, открытые, со стечением согласных, с увеличением количества букв в слоге и т.д. Использование слоговой таблицы можно разнообразить следующими заданиями:

- чтение строчки/столбца слогов с определенной буквой;
- чтение слогов в произвольном порядке;
- нахождение и прочтение слога по указанию педагога;
- показ слова в таблице по слогам (или закрашивание клеточек со слогами одинаковым цветом) [7, с. 110];

– **чтение строчек наоборот по буквам.** Данный прием направлен на закрепление умения осуществлять буквенный анализ. Учащимся предлагается прочитать слова в обратном порядке, т.е. справа налево;

– **соотнесение пар слогов на карточках для получения целостного слова.** Ребенку предлагаются несколько пар карточек со слогами. Задача учащегося – соотнести между собой пары карточек так, чтобы получилось целое слово;

– **чтение через слово.** Прием позволяет совершенствовать навык языкового анализа и синтеза, а также повысить скорость восприятия текста. Учащимся предлагается текст, в котором им необходимо читать слова через одно. Для усложнения можно «спрятать» читаемых словах целостный текст, а слова, требуемые к пропуску вставить произвольно. После прочтения провести работу по проверке понимания содержания текста [7, с. 110];

– **прочтение пунктирно написанных слов.** Также позволяет развить навык звукобуквенного анализа, создает предпосылки к формированию смысловой догадки. Учащиеся читают слова с пропущенными буквами. Вместо букв вписаны пунктирные линии;

– **чтение только второй половины слова.** Данный прием направлен на предупреждения такой распространенной ошибки, как опускание второй части слова. Учащимся предлагается прочитать только вторую часть слов (для удобства восприятия ребенком части слова можно разграничить прямой линией). После прочтения в игровой форме детям сообщается, что вторая часть слова «обижается», если ее пропускают;

– **прочтение строчек с прикрытой верхней (нижней) половиной.** Прием способствует повышению концентрации внимания, а также целостности восприятия слов, увеличению скорости чтения. На текст накладывается лист бумаги, чтобы верхняя часть строчки была прикрыта, а нижняя доступна к прочтению;

– **быстрое и многократное повторение строки или предложения.** Прием способствует увеличению беглости чтения. Учащемуся предлагается предложение для прочтения. После прочтения необходимо прочитать его еще раз, постепенно увеличивая скорость. При этом важно контролировать правильность произношения звуков в словах;

– **прием «жужжащее чтение».** Предполагает одновременное чтение всеми учащимися одинакового для всех текста вполголоса. Темп чтения остается индивидуальным для каждого учащегося. Через пять минут учитель дает сигнал – и чтение завершается. Такой прием хорошо использовать в качестве пятиминутки не только на уроках чтения, но и на других учебных предметах. Это позволяет расширить объем работы по совершенствованию техники чтения [4, с. 127];

–**прием «Молния»** позволяет совершенствовать скорость чтения. Ребенку предлагается карточка с написанными словами, которые нужно успеть прочитать за несколько секунд, после чего карточка меняется на другую;

– **обводка определенных букв (слов) в тексте.** В основу данного приема положен известный метод «корректирующих проб». Прием направлен на улучшение восприятия слов, повышение скорости чтения. Учащемуся предлагается текст, в котором необходимо вычеркнуть определенные буквы или слова. Можно усложнить задачу, предлагая, к примеру, одни слова – подчеркнуть, а другие – вычеркнуть, а также предложить выполнить задание на скорость [7, с. 110];

– **использование рамок для чтения.** Используется полоска картона, которая имеет прорезь высотой чуть больше букв в учебнике и шириной в 1-2 слова. Читая, ребенок перемещает рамку по тексту. Постепенно ширина рамки увеличивается. Данный прием вырабатывает умение читать слова целиком за счет запоминания многих слов [5, с. 22].

Формирование навыка сознательного чтения в рамках *семантического аспекта* можно осуществлять посредством использования следующих приемов:

– **инсерт или чтение с пометками.** Для реализации данного приема необходима предварительная работа с заголовком текста, в ходе которой педагог проводит беседу, направленную на выдвижение детьми предположений о содержании текста, исходя из его названия. Затем, в ходе прочтения текста дети отмечают те фрагменты, которые совпали с их предположениями или же не совпали вовсе. Маркировка обозначений оговаривается заранее;

– **чтение в кружок.** На весь класс предлагается только один экземпляр текста. Учащиеся по очереди читают текст. Те, кто на определенный момент читают текст, задают после прослушивания чтецу вопросы по пониманию отрывка, в случае неверного ответа – исправляют [6];

– **чтение с остановками.** Подходит для чтения художественных произведений. Текст читается до определенного момента, затем проводится его анализ учащимися на предмет появления новых героев, смены событий, даются предположения о дальнейшем развитии событий. Для использования данного приема важно разделить текст на части таким образом, чтобы пауза разграничивала известную и неизвестную информацию [3];

– **восстановление пропусков.** Для прочтения предлагается текст с пропущенными словами. По ходу чтения дети заполняют пропуски подходящими по смыслу словами (устно или письменно) [6];

– **составление интеллект-карт по произведению.** Прием обрел популярность сравнительно недавно и представляет собой схематизацию содержания произведения. В центре располагается главная тема, а от нее расходятся ключевые слова, отражающие ее суть. Далее, от этих слов отходят слова-ассоциации с опорой на текст [2];

– **чтение по ролям.** Прием уместно использовать в случае текстов, насыщенными диалогами (басни, сказки). Заранее отбирается эпизод для чтения и распределяются роли между учащимися;

– **деление текста на абзацы.** Прием позволяет осознать последовательность событий в тексте. На основе разделения текста также можно составить план, что также является приемом формирования навыка осознанного чтения.

Таким образом, данные приемы могут быть использованы как на уроках литературного чтения, так и на коррекционных занятиях. Регулярное использование приемов позволит повысить эффективность работы по формированию навыка чтения как в техническом, так и в семантическом аспектах.

Abstract. Only a small part of the techniques that can be used in this direction is given. These techniques have a certain correctional potential when used regularly and adapted to the individual characteristics of students with severe speech disorders.

Список литературы

1. Волкова, Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 144 с.
2. Карманова, И. С. Методы и приемы смыслового чтения / И. С. Карманова. – URL: <https://infourok.ru/metodi-ipriemi-smislovogo-chteniya-1598435.html> (дата обращения: 07.12.2024).
3. Кондратьева, И. Г. Стратегии смыслового чтения и работа с текстом / И. Г. Кондратьева. – URL: <https://infourok.ru/strategiismyslovogo-chteniya-i-rabota-s-tekstom-4079191.html> (дата обращения: 07.12.2024).
4. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 2007. – 286 с.
5. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 2003. – 136 с.
6. Тинатиева, Л. В. Методы и приемы смыслового чтения / Л. В. Тинатиева. – URL: <https://infourok.ru/dokladmetodi-i-priemi-smislovogo-chteniya-2124614.html> (дата обращения: 07.12.2024).
7. Фролова, В. Д. Развитие интереса к чтению / В. Д. Фролова // Начальная школа. – 2009. – № 7. – С. 24–27.

Чебан К.В.

БрГУ имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь

Научный руководитель: Казаручик Г.Н., канд. пед. наук, доцент

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ И ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией и дизартрией. Дана сравнительная характеристика овладения звукопроизношением воспитанниками с дислалией и дизартрией. Автором статьи подтверждены теоретические положения о большом спектре нарушенных звуков у детей с дизартрией и непостоянстве этих нарушений, что в дальнейшем затрудняет коррекционную работу.

Самыми распространенными нарушениями речи в настоящее время являются дислалия и дизартрия. Дислалия (от греч. *dis* – приставка, означающая нарушение, и *lalio* – говорю) – нарушения звукопроизношения при нормальном слухе, интеллекте и сохранной иннервации мышц артикуляционного аппарата [1, с. 38]. Дефекты звукопроизношения при дислалии принято относить к одному из наименее сложных и сравнительно легко устранимых нарушений речи. Это нарушение может проявляться в дефектах воспроизведения звуков речи: искаженном (ненормативном) их произнесении, заменах одних звуков другими, смешении звуков и – реже их пропусках [1, с. 83]. Дизартрия (от греч. *dis* – нарушение, и *artron* – сочленение) – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевой мускулатуры [1, с. 96].

Полноценная речь ребенка является непременным условием его успешного обучения в школе, также она играет одну из главных ролей в становлении личности ребенка. Поэтому, очень важно устранить все недостатки звукопроизношения еще в дошкольном возрасте, до того, как они превратятся в стойкий, сложный дефект [2, с. 35]. Но дислалии и стертой дизартрии родители и педагоги иногда не придают должного внимания, что в дальнейшем может негативно влиять на учебную деятельность ребенка, в частности, может возникать дисграфия, препятствующая нормальному овладению грамотой. В связи с этим, большое значение имеет выявление малейших изменений в речи у ребенка именно в дошкольном возрасте. Это объясняется тем, что именно в этом возрасте речь ребенка развивается наиболее интенсивно, а главное – она наиболее гибка и податлива для коррекции.

Следовательно, дошкольный возраст – это лучший возраст для преодоления недостатков речи. Если в это время не уделить должного внимания устранению нарушений звукопроизношения, то они превратятся в стойкий дефект.

Имеется немало исследований, посвященных выявлению и коррекции недостатков звукопроизношения. Данные вопросы раскрыты в работах таких авторов как Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина [1; 2] и др. В своих исследованиях они приводят данные об особенностях состояния и развития речи у детей старшего дошкольного возраста с дислалией и дизартрией.

В настоящее время проблема детей, имеющих дислалию и дизартрию, остается актуальной, так как недостаточно глубоко изучена, а количество детей с этими речевыми нарушениями увеличивается. Преодоление недостатков произношения требует определенной системы и особых методов коррекционной работы.

Цель данной работы – сравнить состояние звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией и дизартрией. В исследовании приняли участие 3 воспитанника с дислалией из ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста» и 3 – с дизартрией из ГУДО «Детский сад № 74 г. Бреста».

В ходе обследования мы установили, что у всех дошкольников с дислалией и дизартрией гласные звуки не нарушены. У всех 3 воспитанников с дислалией были отмечены ротацизм, параротацизм, ламбдацизм, параламбдацизм. Однако у разных воспитанников эти нарушения проявлялись по-разному. Двое дошкольников правильно произносили звуки [р], [р'], [л], [л'] изолированно. Это говорит о том, что в ходе логопедической работы, проведенной учителем-дефектологом (учителем-логопедом) эти звуки детям уже были поставлены. Однако в словах, во фразах воспитанники эти звуки не употребляли. Это свидетельствует о том, что процесс автоматизации звуков не был завершен. В простых словах данные звуки дошкольники заменяли звуком [й]. Например, [р]ыба – [й]ыба, [р]епа – [й]епа, у Риммы репа и редиска – у [Й]иммы [й]епа и [й]эдиска, у Бо[р]и ба[р]анки – у Бо[й]и ба[й]анки, [л]ук – [й]ук; носок на сту[л]е – носок на сту[й]е. Один ребенок в место [л] употреблял [в]: [л]ук – [в]ук. Эти же воспитанники в сложных словах и предложениях звуки [р], [р'], [л], [л'] эти звуки и вовсе пропускали: скowo[р]ода – скowo[]да, те[л]ефон – те[]ефон, [л]ампа – []ампа, у обезьяны зе[л]еный бантик – у обезьяны зе[]еный бантик. У одного из этих двух дошкольников, кроме ротацизма, параротацизма, ламбдацизма, параламбдацизма также был отмечен межзубный сигматизм (межзубное произношение звука [с]), который проявлялся в том, что кончик языка занимал положение между зубами, и, вследствие этого появлялся шепелявый оттенок звука.

У третьего воспитанника с дислалией отмечено нарушенное произношение звуков [р], [р']. При этом в некоторых словах отмечалось полное отсутствие звука, а в некоторых были замены звуков [р], [р'] на [л]. Это зависело от положения данного звука в слогах, в словах и во фразах. Пример: в т[р]аве ко[р]зина – в т[]аве ко[]зина, у Гены Гита[р]а – у Гены Гита[л]а.

Таким образом, у всех трех детей не наблюдалось нарушений при произнесении гласных звуков, но чаще всего наблюдались нарушения сонорных звуков [р], [р'], [л], [л']. Речь детей с дислалией характеризуется заменами, искажениями и отсутствием звуков. Наиболее распространенными нарушениями речи среди детей старшего дошкольного возраста являются параротацизм (замена [р] на [й] и [л]) и параламбдацизм (замена [л] на [й] и [в]), и, в зависимости от положения обследуемого звука в слогах, в словах и во фразах, также наблюдались и пропуски.

При обследовании воспитанников с дизартрией было обнаружено, что у всех трех испытуемых гласные звуки, как и у дошкольников с дислалией, не нарушены. Однако, в отличие от воспитанников с дислалией, у детей с дизартрией отмечено большое количество нарушенных согласных звуков.

Так, у одного ребенка наблюдались следующие нарушения согласных звуков:

- межзубный сигматизм всей группы свистящих звуков [с], [с'], [з], [з'], [ц]
- парасигматизм (замены звуков [с] на [ш], [з] на [ж], [ц] на [т'], [ч] на [т'], [ш] на [т']), например: [с]апка – [ш]апка, [с]анки – [ш]анки; ва[з]а – ва[ж]а, [з]абор – [ж]абор; [ц]апля – [т']апля, [т']еснок, [ч]айник – [т']ййник; ово[ш]и – ово[т']и.
- параротацизм – замена [р], [р'] на [л], [л'], реже на [й], например: [р]ак – [л]ак, г[р]адусник – г[л]адуник, [р]емень – [й]емень.

Нарушенное произношение звуков [р], [р']. Чаще всего ребенок заменял этот звук на [л], [л'] реже на, это зависело от положения данного звука в слогах, в словах и во фразах.

У второго ребенка наблюдались следующие нарушения согласных звуков:

- губно-зубной, призубный сигматизм группы свистящих и шипящих звуков;
 - парасигматизм: замены [с], [ш] на [ф], [з] на [в], [ц], [ч] на [т'], Пример: у[с]ы – у[ф]ы, капу[с]та – капу[ф]та), кури[ц]а – кури[т']я), [з]айка – [в]айка, [з]убы – [в]убы), [ш]апка – [ф]апка, ма[ш]ина – ма[ф]ина, ду[ш] – ду[ф], [ч]асы – [т']асы;
 - ламбдацизм и параламбдацизм. Изолированное произношение звуков [л], [л'] в норме, но возникают трудности в произношении данных звуков в слогах, в словах и в предложениях. Ребенок либо их пропускает, либо заменяет на звук [в]. Пример: [л]ук – [в]ук, [л]уна – [в]уна.
 - ротацизм (в зависимости от положения звуков [р], [р'] в слогах, в словах и во фразах отмечалось горловое произношение или элизия), например, скowo[р]ода – скowo[]да, [р]акета – []акета.
 - параротацизм – замена [р] на [й], например, у Бо[р]и ба[р]анки – у Бо[й]и ба[й]анки,.
 - нарушение произношения звуков [б], [б'], [м], [м'], [н], [н'] – изолированное произношение в норме, но при произношении звуков в словах и во фразах наблюдалось либо отсутствие этих звуков, либо же нечеткое и невнятное произношение, например: [б]егемот – []егемот.
- У третьего ребенка зафиксированы такие нарушения согласных звуков, как:
- губно-зубной и межзубный сигматизм группы свистящих и шипящих звуков;
 - парасигматизм группы свистящих и шипящих звуков – замены [с] на [ф]; [з], [ж] на [в]; [ц], [ч] на [т'], [ш] на [щ] и [ф], например: капу[с]та – капу[ф]та), [ц]апля – [т']апля, [з]убы – [в]убы, [з]ебра – [в]ебра), [ш]апка – [ф]апка, [щ]апка, ду[ш] – ду[ф]), мя[ч] – мя[т']), [ж]ук – [в]ук, [ч]айник – [т']ййник.
 - ротацизм (в форме элизии и горлового [р]), например, в т[р]аве ко[р]зина – в т[]аве ко[]зина;
 - параротацизм – замена [р] на [й], например, [р]емень – [й]емень;
 - ламбдацизм в форме элизии (те[л]ефон – те[]ефон, яб[л]око – яб[]око, зем[л]яника – зем[]яника;
 - параламбдацизм – замена звуков [л], [л'] на [й], например, [л]ев – [й]ев, де[л]ьфин – де[й]фин.

В ходе обследования детей с дизартрией можно отметить то, что у них часто наблюдаются нарушения сразу нескольких групп звуков. Для дизартрии характерно призубное, межзубное и губно-зубное произношение шипящих и свистящих звуков. Отмечается избыточная палатализация, т.к. спинка языка напряжена и приподнята. Преимущественно нарушаются самые дифференцированные переднеязычные согласные ([н], [з], [с], [л]). А также, нарушаются звуки, требующие тонких дифференцированных движений кончика языка ([р], [ш], [ж], [ц], [ч]). При этом замены и искажения непостоянны, что в дальнейшем затрудняет коррекционную работу. Нарушены также голос, дыхание, интонационно-мелодическая сторона речи. Можно также отметить и гиперназальность. Речь таких детей характеризуется затуханием к концу фразы, то есть, дети невнятно произносили окончания фраз, что затрудняло общее понимание сказанного. Это приводит к снижению разборчивости речи и затрудняет понимание речи таких детей окружающими.

Таким образом, наиболее характерным для детей с дизартрией являются нарушения произношения, проявляющиеся одновременно в искажении, замене и пропусках различных групп звуков. Также, из полученных данных видно, что дети с дислалией, в отличие от детей с дизартрией, имеют гораздо меньше нарушенных звуков.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the state of sound reproduction in older preschool children with dyslalia and dysarthria. A comparative characteristic of the mastery of sound reproduction by pupils with dyslalia and dysarthria is given. The author of the article confirms the theoretical provisions on a large range of disturbed sounds in children with dysarthria and the variability of these disorders, which further complicates correctional work.

Список литературы

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2017. – 608 с.
2. 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 373-056.37

Шавель К.В.

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

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Анализируются наиболее типичные ошибки в процессе образования новых слов, обусловленные недостаточным усвоением морфологической структуры слова и правил словообразования. Полученные данные могут быть использованы для разработки и совершенствования коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование полноценной языковой компетенции у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Проблема развития речи у детей дошкольного возраста занимает одно из центральных мест в современной логопедии и психолингвистике. Одним из наиболее часто встречающихся нарушений речевого развития является общее недоразвитие речи (далее – ОНР), которое характеризуется системным нарушением формирования всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики. Особое внимание уделяется изучению особенностей овладения словообразованием, так как «сформированность словообразовательных навыков является важным показателем общего речевого развития ребенка и оказывает существенное влияние на его успешную адаптацию в образовательной среде» [2, с. 62]. Важность изучения словообразовательных процессов подтверждается тем, что они являются одним из главных показателей нормального развития речи ребенка.

Словообразование представляет собой процесс образования новых слов от существующих с помощью аффиксов (приставок, суффиксов), а также безаффиксным способом. Овладение словообразованием позволяет ребенку не только расширять словарный запас, но и понимать логику построения языка, усваивать грамматические правила и формировать связную речь [1, с. 13].

Словообразование – это сложный и многоуровневый процесс, который представляет собой создание новых слов на основе базовых лексических единиц. Этот процесс является особенно важным в развитии речи у детей, поскольку именно через него они развивают свою языковую компетенцию и когнитивные способности. В случае детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи вопросы словообразования становятся еще более актуальными. Данная статья

посвящена особенностям словообразования у этой категории детей, а также анализу факторов, влияющих на данный процесс.

У детей с ОНР отмечаются существенные трудности в овладении словообразованием, что проявляется в специфических ошибках, задержке формирования словообразовательных навыков и ограниченном использовании продуктивных словообразовательных моделей [5, с. 3]. В связи с этим, изучение особенностей словообразования у детей с ОНР является актуальным и важным для разработки эффективных методов коррекционно-логопедической работы.

Общее недоразвитие речи – это состояние, характеризующееся отставанием в развитии речевых навыков, что может проявляться в нарушениях фонетического, лексического, грамматического и артикуляционного уровней речи. ОНР делится на несколько типов, включая фонетическую, лексическую и грамматическую недостаточность. Эти нарушения могут оказывать значительное влияние на процесс словообразования, так как невозможность правильно произносить звуки или использовать слова в контексте ограничивает возможности ребенка в создании новых слов и выражении своих мыслей.

Анализ литературы выявил следующие характерные особенности словообразования у детей дошкольного возраста с ОНР:

1) замедленный темп овладения словообразовательными моделями. Дети с ОНР позже, чем их нормально развивающиеся сверстники, начинают использовать словообразовательные модели. Такие дети испытывают трудности в понимании и использовании приставок и суффиксов, что приводит к ограничению словарного запаса и трудностям в образовании новых слов;

2) ограниченное использование продуктивных словообразовательных суффиксов и приставок. Дети с ОНР часто используют ограниченный набор продуктивных суффиксов (например, уменьшительно-ласкательные: -ек, -ик, -очк-) и приставок (например, при-, у-). Использование более сложных и менее частотных аффиксов вызывает значительные затруднения;

3) множественные ошибки в словообразовании. Характерным признаком являются многочисленные ошибки, которые можно классифицировать следующим образом:

- замены аффиксов. Вместо правильного суффикса или приставки используется другой, схожий по звучанию или значению (например, «чистильник» вместо «чистильщик»);

- пропуски аффиксов. Ребенок может говорить «лес» вместо «лесок» или «дом» вместо «домика»;

- искажения аффиксов. Искажения проявляются в замене звуков, упрощении слоговой структуры или вставке ненужных звуков (например, «валенки» вместо «валенки»);

- злоупотребление аффиксами. Неуместное использование аффиксов там, где они не требуются (например, «столенок» вместо «стол»);

- неправильное сочетание основы и аффикса. Соединение несочетаемых морфем, приводящее к образованию несуществующих слов (например, «огромющий» вместо «огромный»);

4) трудности в образовании относительных и притяжательных прилагательных. Дети с ОНР испытывают особые затруднения в образовании относительных и притяжательных прилагательных, что связано с необходимостью дифференцировать значения различных суффиксов и учитывать грамматические особенности существительных (например, «деревянный дом», «мамина сумка»);

5) проблемы с пониманием семантики словообразовательных аффиксов. Недостаточное понимание значения аффиксов приводит к трудностям в образовании слов с новыми значениями и к ошибкам в употреблении существующих слов;

б) взаимосвязь словообразовательных ошибок с другими компонентами языковой системы. Ошибки в словообразовании часто связаны с недостаточной сформированностью других компонентов языковой системы, таких как фонематический слух, лексико-грамматический строй речи и связная речь. Например, нарушение фонематического слуха может приводить к заменам звуков в аффиксах, а трудности в согласовании слов – к ошибкам в образовании прилагательных;

7) влияние когнитивных факторов. Когнитивные факторы, такие как внимание, память и мышление, также оказывают влияние на процесс овладения словообразованием. Дети с ОНР могут испытывать трудности в удержании в памяти словообразовательных моделей, анализе морфемной структуры слова и обобщении полученных знаний [3, с. 51–53].

Дети, страдающие от общего недоразвития речи, часто демонстрируют специфические закономерности в процессах словообразования. Слепое заимствование слов без понимания их значений, грамматических форм и семантики становится одним из основных моментов в речевом развитии таких детей. Они могут применять слова в неправильном контексте или получать искаженные формы, что затрудняет общение и понимание со стороны окружающих.

Словообразование в речи детей с ОНР также может проявляться в недостаточности использования морфем и аффиксов, что приводит к ограничению в образовании новых слов. Дети могут избегать сложных слов, предпочитательно используя лишь корневые формы, что снижает вариативность их речи и влияет на развитие лексического запаса.

Интересной особенностью является использование метафорического и образного мышления. Некоторые дети могут создавать вымышленные слова, что иногда указывает на их попытки выразить мысли или чувства в условиях недостатка лексики. Однако такие неологизмы могут не восприниматься взрослыми, что еще больше изолирует ребенка.

Причины трудностей в овладении словообразованием у детей с ОНР обусловлены комплексом факторов. Во-первых, общее недоразвитие речи часто связано с органическими поражениями центральной нервной системы, которые приводят к замедленному созреванию речевых зон головного мозга. Во-вторых, трудности в анализе и синтезе языкового материала, в том числе морфем, затрудняют процесс понимания и использования словообразовательных моделей. В-третьих, дети с ОНР часто имеют ограниченный речевой опыт, что приводит к недостаточной сформированности языковой базы, необходимой для успешного овладения словообразованием. Немаловажный фактор – недостаточная мотивация к речевой деятельности. Фрустрация от неудач в речевой деятельности может снижать мотивацию к обучению и приводить к избеганию речевых ситуаций.

Как видим, на словообразование у детей с общим недоразвитием речи влияют различные факторы, включая уровень общего развития, социальную среду, педагогическое сопровождение и интерактивные практики. Например, дети, находящиеся в семьях с низким уровнем речевой активности, могут значительно отставать в процессе словообразования от своих сверстников. Коммуникативная среда, в которой находится ребенок, играет ключевую роль в активизации его речевых навыков.

Изучение особенностей словообразования у детей дошкольного возраста с ОНР имеет важное теоретическое и практическое значение для логопедии. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной коррекционно-логопедической работы по формированию словообразовательных навыков у этих детей. Эффективная логопедическая работа должна включать, на наш взгляд, различные формы и методы работы. Развитие фонематического слуха и лексико-грамматического строя речи. Такое формирование правильного произношения звуков, расширение словарного запаса и освоение грамматических правил создают основу для

успешного овладения словообразованием. Немаловажно и ознакомление с основными словообразовательными моделями. Объяснение значения и правил использования различных аффиксов позволяет детям понимать логику построения языка и самостоятельно образовывать новые слова.

Использование игровых методов и наглядного материала также способствует активизации речевого развития. Игровые формы работы и использование наглядного материала делают процесс обучения более интересным и эффективным [4, с. 112].

Кроме того, необходимо учитывать индивидуальные особенности речевого и когнитивного развития, которые позволяют подобрать оптимальные методы и приемы коррекционно-логопедической работы. Поддержка и стимулирование речевой активности ребенка в домашних условиях также способствует закреплению полученных знаний и формированию устойчивых речевых навыков.

Проведенное исследование, посвященное особенностям словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, позволило выявить ряд ключевых тенденций, подтверждающих характерные для данной категории детей затруднения в усвоении языковой системы на морфологическом уровне. Дети с ОНР демонстрируют значительное отставание от возрастной нормы в освоении словообразовательных моделей. Это проявляется «в более позднем усвоении продуктивных аффиксов, ограниченном репертуаре используемых словообразовательных средств и трудностях в понимании и использовании производных слов» [5, с. 27]. Дети с ОНР испытывают сложности в различении смысловых нюансов, вносимых различными словообразовательными аффиксами. Это приводит к неточному пониманию и использованию производных слов в контексте. Наблюдается четкая корреляция между общим уровнем речевого развития и уровнем сформированности словообразовательных навыков. Дети с более выраженным ОНР (например, I–II уровень речевого развития) испытывают более значительные трудности в словообразовании по сравнению с детьми, имеющими более высокий уровень речевого развития (III уровень ОНР). Несмотря на общие трудности, дети с ОНР в большинстве случаев демонстрируют понимание базовых принципов словообразования (например, понимание, что «птица» + суффикс = название детеныша птицы). Однако реализация этих знаний на практике затруднена и сопровождается ошибками.

Для более глубокого понимания проблемы и разработки более эффективных методов коррекции рекомендуется проведение дальнейших исследований, направленных на изучение нейropsychологических механизмов, лежащих в основе словообразовательных трудностей у детей с ОНР. Это позволит выявить специфические нарушения в мозговых структурах, ответственных за языковые процессы, и разработать адресные нейropsychологические методики коррекции.

Таким образом, ранняя и целенаправленная коррекционно-логопедическая работа по формированию словообразовательных навыков у детей с ОНР является важным условием для успешной школьной адаптации, развития когнитивных способностей и полноценной социальной адаптации. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку и апробацию новых эффективных методов и технологий логопедической коррекции, учитывающих индивидуальные особенности детей с ОНР и специфику их речевого развития. Полученные данные имеют важное значение для разработки эффективных коррекционно-логопедических мероприятий, направленных на формирование и развитие словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с ОНР. Знание специфики словообразовательных ошибок позволяет логопеду более адресно и эффективно планировать занятия, подбирать упражнения и использовать наглядный материал. Процесс словообразования у старших дошкольников с ОНР

находится в стадии формирования, о чем свидетельствует разнообразный характер используемых ими неологизмов.

Результаты проведенного исследования диктуют необходимость проведения коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование системы глагольного словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

В заключение следует отметить, что формирование полноценной словообразовательной системы является одним из ключевых условий успешной подготовки детей с ОНР к обучению в школе. Знание специфики словообразовательных нарушений и разработка эффективных методов коррекции позволит обеспечить этим детям равные возможности в получении образования и успешной социальной адаптации. Дальнейшие исследования в этой области будут способствовать развитию теории и практики логопедии и повышению качества логопедической помощи детям с ОНР.

Abstracts. In conclusion, it should be noted that the formation of a full-fledged word-formation system is one of the key conditions for the successful preparation of children with general speech underdevelopment for school. Knowledge of the specifics of word-formation disorders and the development of effective correction methods will provide these children with equal opportunities to receive an education and successful social adaptation. Further research in this area will contribute to the development of the theory and practice of speech therapy and improve the quality of speech therapy assistance to children with general speech underdevelopment.

Список литературы

1. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие / О. Е. Грибова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
2. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1990. – 224 с.
3. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1968. – 200 с.
4. Ткаченко, Т. А. В логопедические игры – играем, речь развиваем! / Т. А. Ткаченко. – СПб. : Валери СПД, 1999. – 320 с.
5. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 272 с.

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

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

ОСОБЕННОСТИ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье дана характеристика дизартрии как речевого нарушения. Описаны особенности артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией и их влияние на формирование речи ребенка.

В настоящее время наблюдается увеличение числа детей, страдающих речевыми нарушениями, в том числе требующих системной коррекции со стороны специалистов. С самого раннего детства ребенок активно развивает свой речевой аппарат, начиная с гуления, цоканья и первых слов. Он использует язык для исследования новых звуков и совершенствования уже известных. Однако, когда подходит время для появления речи, все чаще наблюдается задержка речевого развития, либо же нарушение звукопроизношения.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата [6]. Данное нарушения связано с органическим поражением центральной и (или) периферической нервной системы. Основным отличительным признаком дизартрии от других речевых нарушений является то, что в этом случае страдает не только произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи (звукопроизношение и мелодико-интонационная сторона речи).

Г.В. Бабина отмечает, что в логопедии дизартрия входит в тройку наиболее распространенных форм нарушений устной речи, по частоте уступая лишь дислалии и опережая алалию. Поскольку в основе патогенеза дизартрии лежат органические поражения центральной и периферической нервной системы, данное речевое нарушение также изучается специалистами в области неврологии [1].

При дизартрии наряду с речевыми, выделяют и неречевые нарушения. Это проявления бульбарного и псевдобульбарного синдромов в виде расстройств сосания, глотания, жевания, физиологического дыхания в сочетании с нарушениями общей моторики и особенно тонкой дифференцированной моторики пальцев рук, нарушения двигательного аппарата (дизартрия может сопровождаться ДЦП), нарушение эмоционально-волевой сферы, нарушение ряда психических функций (внимание, память, мышление), нарушение познавательной деятельности, своеобразное формирование личности.

Особенностью дизартрии у детей является ее часто смешанный характер, который включает различные клинические синдромы. Это обусловлено тем, что негативное воздействие на развивающийся мозг обычно приводит к более обширным повреждениям. Кроме того, нарушение работы одних из мозговых структур, необходимых для координации двигательных механизмов речи, может замедлять созревание и нарушать функционирование других элементов. Именно поэтому дизартрия у детей часто сочетается с другими речевыми расстройствами, такими как задержка речевого развития, общее недоразвитие речи, моторная алалия и заикание. В этом контексте важную роль играют не только нарушения моторной составляющей речевой системы, но и проблемы с кинестетическим восприятием артикуляционных поз и движений.

Наличие специфических особенностей в моторной сфере большинства дошкольников с дизартрией свидетельствует о взаимосвязи и взаимном влиянии развития речевой и двигательной

функций, подчеркивая их функциональное единство. В настоящее время установлено, что развитие моторной активности оказывает существенное воздействие на организм в целом, а особенно на работу мозга: чем более развита двигательная деятельность, тем лучше развиваются речевые и психофизические системы.

Артикуляционная моторика – одно из условий правильного звукопроизношения, выражающееся в совокупности скоординированных движений органов речевого аппарата [3]. При нормальном развитии ребенок осваивает артикуляцию звуков на основе слухового и зрительного восприятия речевой информации. Структуры звуков речи, фонем и их соединений закрепляются на основе образовавшихся кинестетических стереотипов. Чтобы овладеть правильным произношением, ребенок должен, прежде всего, четко и правильно воспринимать звуки речи на слух, иметь достаточно подготовленный для их произнесения артикуляторный аппарат. Артикуляционная база и звуковая структура речи постепенно формируются в онтогенезе и нормализуются к пяти годам при нормальном психоречевом развитии ребенка [5].

Как отмечает Л.И. Белякова, недостаточная иннервация органов речевого аппарата при дизартрии ограничивает подвижность артикуляционных и мимических мышц. Это, в свою очередь, мешает формированию движений, необходимых для правильного произношения. Нарушенное звукопроизношение трудно поддается коррекции и негативно сказывается на развитии фонематических процессов, а также на лексико-грамматических аспектах речи, что в будущем может привести к затруднениям в обучении детей в школе [2].

Е.Н. Винарская отмечает, что у детей речь становится нечеткой и смазанной, а проблемы с мимической моторикой делают ее менее эмоциональной и выразительной. Это создает трудности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. В старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать свои речевые недостатки, что часто приводит к ухудшению настроения, возникновению комплексов и развитию негативных черт личности, таких как пессимизм и агрессивность [4].

Во время выполнения артикуляционных упражнений можно отметить у некоторых детей слабость мышц языка, что приводит к неточным движениям. У них возникают трудности с расслаблением языка, они не могут поднять и удержать его в заданном положении, а также могут наблюдаться подергивания (тремор) языка. У ряда обучающихся темп выполнения артикуляционных движений снижается при многократном повторении. Многие из них быстро утомляются, при этом отмечается усиление саливации, а также гиперкинезы в мышцах лица и языка. Кроме того, могут наблюдаться девиации – отклонения языка в ту или иную сторону при выполнении упражнений. Все эти признаки указывают на наличие неврологической симптоматики, связанной с парезами подъязычного и лицевого нервов.

Язык при паретической симптоматике тонкий, находится на дне полости рта, вялый, кончик языка малоактивный. При функциональных нагрузках (артикуляционных упражнениях) мышечная слабость увеличивается. Спастичность мышц органов артикуляции проявляется в следующем: лицо амимично, мышцы лица при пальпации твердые, напряженные. Губы у такого ребенка постоянно находятся в полуулыбке: верхняя губа прижимается к деснам. Во время речи губы не принимают участие в артикуляции звуков.

У многих детей с подобными симптомами наблюдается трудность в выполнении артикуляционных упражнений. Язык при спастическом симптоме часто имеет измененную форму: он может быть толстым, не иметь выраженного кончика и обладать низкой подвижностью. Гиперкинезы при дизартрии выражаются в виде дрожания и тремора языка, а также голосовых связок.

Апраксия при дизартрии характеризуется невозможностью выполнять произвольные движения как руками, так и органами артикуляции. В артикуляционном аппарате апраксия проявляется в неспособности выполнять конкретные движения или в трудности смены одного движения на другое.

У детей с нарушениями двигательной функции артикуляционной системы часто наблюдается кинестетическая апраксия, что проявляется в некоординированных движениях при попытках сформировать артикуляционные позы. В таких случаях язык может отклоняться от средней линии (девиация), что также акцентируется во время артикуляционных пробы. Параллельно с девиацией языка может отмечаться асимметрия губ, особенно заметная при улыбке, а также сглаженность носогубной складки.

При анализе выполнения артикуляционных движений можно выявить множество нарушений, включая:

- смазанность и нечеткость произнесения звуков,
- слабость мышечного напряжения,
- аритмичность и снижение амплитуды движений,
- кратковременность удерживания нужной артикуляционной позы,
- уменьшение объема движений,
- быструю утомляемость мышц.

Все эти проявления значительно ухудшают качество артикуляционных движений во время речевой активности. Это, в свою очередь, приводит к искажению звуков, смешению фонем и ухудшению просодики речи, что затрудняет понимание и выразительность в общении. Данная ситуация требует разработки индивидуальных подходов к коррекционной работе с такими детьми, направленных на улучшение контроля движений и координации артикуляции.

В заключение следует подчеркнуть, что дизартрия представляет собой нарушение речи, которое проявляется в сочетании различных нарушений в моторной реализации речевой деятельности. Проблемы с артикуляционной моторикой при дизартрии мешают формированию стабильной артикуляционной базы, что, в свою очередь, ведет к фонетическим недостаткам. Также нарушения моторных функций оказывают негативное влияние на развитие фонематических и лексико-грамматических аспектов речи, что затрудняет процесс обучения в школе. Своевременная коррекция речевых нарушений является ключевым условием для психологической готовности детей к школьному обучению и помогает создать условия для ранней социальной адаптации дошкольников с речевыми проблемами.

Abstract. In conclusion, it should be emphasized that dysarthria is a speech disorder that manifests itself in a combination of various disorders in the motor implementation of speech activity. Problems with articulatory motor skills in dysarthria interfere with the formation of a stable articulatory base, which, in turn, leads to phonetic deficiencies. Also, motor function disorders have a negative impact on the development of phonemic and lexical-grammatical aspects of speech, which complicates the learning process at school.

Список литературы

1. Бабина, Г. В. Практикум по дисциплине «Логопедия» (раздел «Дизартрия») / Г. В. Бабина, Л. И. Белякова, Р. Е. Идес ; под ред. Г. В. Бабиной. – М. : Прометей, 2012. – 104 с.
2. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : Просвещение, 2009. – 320 с.
3. Борозинец, Н. М. Логопедические технологии : учеб.-метод. пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова. – Ставрополь : Ставропольский гос. пед. институт, 2008. – 224 с.

4. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – М. : Астрель, 2006. – 141 с
5. Матяш, Н. В. Возрастная психология : учеб. пособие / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. – М. : Директ-Медиа, 2020. – 268 с.
6. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 680 с.

УДК 376

Шафар П.Р.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье представлены затруднения, которые испытывают учащиеся с трудностями в обучении в процессе усвоения навыка письма. На основе данного материала проанализированы направления коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории.

Развитие навыков письма у учащихся с особенностями психофизического развития представляет собой многоаспектный процесс, требующий дифференцированного подхода. Данные обучающиеся сталкиваются со значительными затруднениями в освоении письменной речи, что обусловлено особенностями когнитивных, моторных и языковых функций.

Письмо представляет собой сложный процесс речевой деятельности, в котором задействованы и находятся в тесном взаимодействии речеслуховые, речедвигательные, зрительные и общедвигательные анализаторы. Поэтому усвоение навыка письма требует от ребенка не только определенного уровня развития двигательной сферы, но и определенного уровня сформированности саморегуляции, усидчивости, знания грамматических правил и умения применять их в процессе написания текста определенного содержания.

Особую категорию учащихся с особенностями психофизического развития составляют дети с трудностями в обучении. Данная категория детей в работах К.С. Лебединской рассматривается как дети с задержкой психического развития [2]. Трудности в обучении представляют собой распространенное явление в современной педагогической практике, затрагивающее значительное число учащихся. Этот термин охватывает широкий спектр сложностей, с которыми дети сталкиваются в процессе освоения учебной программы, и предполагает необходимость индивидуального подхода и специализированной поддержки. Актуальность исследования данной темы обусловлена не только ее масштабами, но и возможными негативными последствиями для формирования личности ребенка, его социальной адаптации и дальнейшего образовательного пути. Факторы, приводящие к трудностям в обучении, разнообразны и могут быть связаны с биологическими, психологическими и социальными причинами.

Дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, характеризуются специфическими особенностями познавательной деятельности, которые существенно влияют на освоение школьных умений, включая навыки письма. Восприятие у таких детей замедлено и характеризуется слабой дифференциацией. Им сложно выделять ключевые признаки предметов и явлений, а также воспринимать сложные образы и схематические

изображения. Это приводит к затруднениям при чтении и письме, так как дети могут путать визуально схожие буквы или фонетически схожие звуки. Память отличается слабостью процессов запоминания и быстрым забыванием. Дети данной категории испытывают трудности при сохранении и воспроизведении информации, особенно если она не вызывает у них личного интереса. Это усложняет запоминание буквенного состава слов, правил правописания и грамматики, что сказывается на качестве письменной речи. Мышление носит конкретный характер, отличается низкой гибкостью и сложностью в процессе обобщения. Детям трудно устанавливать логические связи, анализировать информацию и усваивать абстрактные понятия, что затрудняет понимание орфографических и пунктуационных правил [3]. Подобные особенности познавательных процессов значительно замедляют развитие ключевых учебных навыков, в особенности письма, так как оно требует слаженного взаимодействия восприятия, памяти и мышления.

Кроме перечисленных проявлений у учащихся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, отмечается недоразвитие зрительно-моторной координации, приводящее к неразборчивости почерка и затруднениям при копировании текста; несформированность произвольного внимания, что затрудняет возможность контроля своей деятельности в процессе письма.

Цель исследования – выделить направления коррекционно-педагогической работы по формированию навыка письма у учащихся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития.

Навык письма структурно включает в себя техническую сторону, обеспечивающую написание букв с учетом всех элементов и величины, соблюдение отступов, пробелов, и содержательную сторону, отражающую правильность передачи смыслового содержания текста на основе соблюдения правил грамматики. На основе этого выделяются компоненты, обеспечивающие формирование и реализацию навыка письма:

- графические умения – способность правильно воспроизводить буквы и слова, что требует развития моторики рук и координации движений;
- орфографическая грамотность – знание и применение правил написания слов, связанное с фонематическим восприятием и памятью;
- синтаксическая организация – умение строить грамматически правильные предложения, что предполагает владение языковыми нормами и логикой построения высказывания;
- смысловое структурирование текста – способность упорядочивать информацию, выделять основные мысли и логически их связывать [1; 4].

С учетом перечисленных компонентов можно выделить направления коррекционно-педагогической работы по формированию навыка письма у учащихся с трудностями в обучении: развитие зрительно-моторной координации, развитие зрительного восприятия для дифференциации образа букв, формирование умения устанавливать причинно-следственные связи, развитие связной речи, развитие умения контролировать и регулировать свою деятельность.

Развитие зрительно-моторной координации обеспечивает техническую сторону письма. Дети с трудностями в обучении часто испытывают трудности в точности и координации движений, что приводит к неразборчивому почерку и затрудняет правильное написание букв. Для развития этих навыков используются упражнения на мелкую моторику (штриховка, рисование, лепка), задания на согласованность движений глаз и рук (игры с мячом, сборка пазлов, мозаика), а также постепенное освоение письма от крупных элементов к более мелким.

Развитие зрительного восприятия имеет большое значение для дифференциации образа букв. Учащиеся с трудностями в обучении нередко путают сходные по написанию буквы, что приводит к ошибочному написанию букв в словах и трудностям в последующем понимании смысла написанной информации. Для преодоления этих трудностей применяются упражнения на распознавание и сравнение графических элементов, игры на нахождение различий, работа с силуэтными изображениями, а также задания, направленные на выделение ключевых деталей буквенных знаков. Большое значение приобретает сочетание первых двух направлений, когда учащимся предлагаются задания на прописывание букв в воздухе, выкладывание букв из отдельных элементов, прописываем пальчиком букв в крупе и т.д.

Формирование умения устанавливать причинно-следственные связи обеспечивает возможность логически строить высказывание, понимать смысл написанного материала. Дети с трудностями в обучении могут испытывать сложности в понимании логической взаимосвязи между событиями, что затрудняет грамотное изложение мыслей в письменной форме. Для преодоления этих трудностей используются задания на поиск логической последовательности, анализ сюжетных картинок, ответы по сюжетным картинкам или на основе прослушанного текста на вопросы «Почему?» и «Что произойдет, если...?», а также игры на определение причин и последствий различных ситуаций.

Развитие связной речи является важным для правильного формулирования высказываний для последующего написания. Для освоения письменной речи важно уметь выражать мысли последовательно и логично. У детей с трудностями в обучении часто наблюдаются затруднения в построении фраз и текстов. Коррекционная работа включает упражнения на пересказ коротких историй, составление рассказов по картинкам, заполнение пробелов тексте, подбор окончания высказываний, выстраивание предложений в правильной последовательности. Большое значение приобретают словесные игры на развитие речи, а также обучение построению предложений с использованием схем и опорных слов. Данное направление тесно связано с предыдущим, так как обеспечивает возможность устанавливать последовательность изложения материала.

Развитие умения контролировать и регулировать свою деятельность обеспечивает учащимся возможность отслеживания правильности письма, внесения при необходимости исправлений. Данное направление актуально для учащихся с трудностями в обучении в связи с недостаточной сформированностью у них регуляторных процессов деятельности. На занятиях учащимся могут быть предложены задания на поиск допущенных ошибок и их исправление, проверку собственных работ, работ других учащихся, объяснение написания слов и словосочетаний.

Таким образом, процесс формирования навыка письма у учащихся с трудностями в обучении представляет собой системный процесс, который направлен на снижение имеющихся затруднений, развитие базовых умений и обеспечивает адаптацию средств коррекционно-педагогической работы с учетом индивидуальных возможностей каждого учащегося.

Abstract. The process of developing writing skills among pupils with learning difficulties is a systematic process that aims to reduce existing difficulties, develop basic skills, and adapt the means of correctional and pedagogical work, taking into account the individual capabilities of each pupil.

Список литературы

1. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
2. Лебединская, К. С. Клиническая систематика ЗПР / К. С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1980. – № 3. – С. 407–412.
3. Петров, С. М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с трудностями в обучении / С. М. Петров. – СПб. : Логос, 2018. – 200 с.
4. Трясорукова, Т. П. Развитие графомоторных навыков у детей с ЗПР : тренажер / Т. П. Тряморукова. – Ростов н/Д : Феникс, 2021. – 31 с.

УДК 376.37

Шешко П.Д.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Липская Б.И., магистр

ОСОБЕННОСТИ ФОНАЦИОННОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается сущность фонационного дыхания, его влияния на речь. Описано состояние фонационного дыхания у дошкольников без речевых нарушений, а также представлены характеристики фонационного дыхания у дошкольников с дизартрией.

Для жизни человека критически важным является процесс дыхания, в том числе и фонационное дыхание, представляющее собой высокоорганизованный акт, где точное сочетание дыхательных движений с артикуляцией определяет структуру устной речи. Этот особый тип дыхания зарождается уже на первых этапах жизни ребенка, способствуя развитию его речи [3].

Фонационное дыхание служит фундаментом для звучащей речи, обеспечивая качественное голосообразование и формирование четких, мелодичных звуков. В ходе становления устной речи происходит выработка специфической «речевой» дыхательной модели, включающей сложные диафрагмальные движения. Во время разговора диафрагма совершает тонко настроенные колебания, поддерживая непрерывный поток воздуха из легких через гортань и речевые органы [3].

Особенности фонационного дыхания обусловлены его тесной связью с характеристиками речи: длительностью звучания (длинные или короткие звуки), громкостью, эмоциональной окраской. Правильное управление дыхательным процессом гарантирует здоровье голосового аппарата, предотвращает усталость и обеспечивает плавность произношения. Кроме того, способствует эффективному использованию интонаций для выразительности речи, соблюдению естественных пауз [3].

При оптимальном фонационном дыхании достигается максимальная звучность с минимальными затратами мышечной энергии речевого аппарата и более рациональное потребление воздуха [3].

Дыхание во время речи значительно отличается от физиологического дыхания в состоянии покоя. Эти различия обусловлены специфическими требованиями, которые предъявляются к дыхательному процессу в момент произнесения слов. Обычно перед началом речи выполняется быстрый и более глубокий вдох, в состоянии покоя такой особенности нет. Для четкого

озвучивания связного высказывания важно рационально расходовать воздушную струю. Нормальный «речевой вдох» предполагает наличие достаточного объема воздуха, который обеспечивает поддержание подскладочного давления и правильное голосообразование. Время выдоха увеличивается в зависимости от необходимости звучания голоса при непрерывном произнесении интонационно и логически завершенного фрагмента речи, что называется речевым выдохом [1].

Фонационные дыхание у детей дошкольного возраста проходит свое развитие одновременно со связной речью. У детей 4–6 лет, не имеющих речевых нарушений, активно формируются грудобрюшное и фонационное дыхание. К пяти годам у них, как правило, преобладает грудобрюшной тип дыхания, хотя в некоторых ситуациях (после физической активности, в момент волнения или при общении со взрослыми) они могут дышать верхней частью груди, поднимая плечи. Простые речевые задания выполняются на основе уже установленного речевого выдоха. В течение одного выдоха дети могут произносить простые фразы, состоящие из трех-четырех слов. Обычно дети старшего дошкольного возраста читают стихотворные тексты с короткими строками, применяя фонационное дыхание [1].

У детей без речевых нарушений фонационное дыхание развивается естественным образом в процессе речевого обучения. В то же время, у большинства детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается слабое и поверхностное дыхание, преимущественно верхнереберного типа. Ритм такого дыхания нестабилен и легко нарушается под воздействием физических и эмоциональных нагрузок. Объем легких у этих детей значительно ниже возрастной нормы. Во время речевых высказываний у них могут возникать задержки дыхания, судорожные сокращения диафрагмы и грудной клетки, а также недостаточный объем вдыхаемого воздуха перед началом речи и укороченный, неэффективно используемый речевой выдох. Произношение отдельных слов может происходить в разные фазы дыхательного цикла – как на вдохе, так и на выдохе. Для артикуляции многих звуков требуется сильная направленная воздушная струя, поэтому перед педагогами стоит задача сначала развить у детей физиологическое (неречевое), а затем и речевое дыхание [3].

Нарушение фонационного дыхания является ключевым аспектом дизартрии. У детей с этим расстройством фонационное дыхание развивается с отклонениями из-за органических повреждений речедвигательных механизмов центральной нервной системы. У детей можно наблюдать специфические проявления, такие как: произвольные паузы в дыхании, резкое увеличение тонуса мышц диафрагмы и грудной клетки, а также дополнительные вдохи. Произношение некоторых слов может происходить в разные фазы дыхания – как на вдохе, так и на выдохе. При дизартрии фонационное дыхание характеризуется слабостью мышц, участвующих в дыхательном процессе, и сниженным объемом легких. У дошкольников данной группы преобладает верхнегрудное дыхание, которое сопровождается подъемом плеч. Эти дети не умеют эффективно использовать речевой выдох и компенсируют его дополнительными вдохами во время высказывания. Для формирования грудобрюшного типа дыхания у детей с речевыми нарушениями необходимо обучение и активизация соответствующих механизмов [3].

Среди исследователей, занимающихся изучением особенностей фонационного дыхания у детей дошкольного возраста с дизартрией, можно выделить следующих: Т.Б. Филичева [4], Л.И. Белякова [1], О.В. Бурлакина [2] и др. Они отмечали, что недостатки фонационного дыхания у дошкольников с дизартрией имеют следующие признаки:

1. Слабый вдох и выдох, что приводит к тихой речи;
2. Неравномерное и неэкономное распределение выдыхаемого воздуха приводит к тому, что ребенок иногда выдыхает весь воздух на первом слоге, а затем продолжает произносить фразу или

слово шепотом. Это часто заканчивается тем, что он не завершает речь, «заглатывая» окончание слова или фразы.

3. Неправильное распределение дыхания по словам, когда ребенок вдыхает в середине слова;
4. Спешка в произнесении фраз без пауз и на вдохе, с «захлебыванием»;
5. Неравномерный толчкообразный выдох: речь звучит то громко, то тихо, едва слышно;
6. Слабый выдох или неправильно направленная струя выдыхаемого воздуха приводит к искажению звуков.

Нарушение дыхания у детей с дизартрией имеет сложные причины: ослабленность дыхательных мышц; изменение их тонуса; задержка созревания дыхательной и функциональной системы. Это является одной из причин нарушений голоса и мелодико-интонационной стороны речи. Для нормального функционирования голосового аппарата необходимо определенное соотношение между напряжением мышц, которые отвечают за вдох и выдох. Кроме того, нарушения голоса могут быть связаны с парезами мышц языка, губ, мягкого неба, голосовых складок и мышц гортани. Нарушения голоса имеют широкий спектр и специфичны для различных форм дизартрии. В некоторых случаях наблюдается снижение силы голоса (он может быть слабым, тихим или иссякающим), в других — изменения тембра (он может быть глухим, назализованным или тусклым); также могут отсутствовать голосовые модуляции (ребенок не может произвольно изменять высоту тона). При дизартрии также проявляются неречевые симптомы: нарушения глотания, сосания, жевания, а также проблемы с познавательной деятельностью и эмоционально-волевой сферой и т. д. [5].

В процессе коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с дизартрией основной спектр работы лежит на развитии объема легких. В среднем и старшем дошкольном возрасте важно формировать грудобрюшной тип дыхания. Если достигаются нормальные показатели в этой области, то работа над фонационным дыханием станет более доступной и легкой.

Основное, на что нужно опираться для успешной организации коррекционно-педагогической работы по развитию фонационного дыхания у детей с дизартрией, это на диагностический принцип обучения. Диагностическая работа должна организоваться с учетом выявления уровня сформированности и особенностей фонационного дыхания, следуя определенным принципам [4]:

- принцип динамического изучения – предполагает использование диагностических способов с учетом возраста обследуемого, обнаружение его допустимых способностей;
- принцип качественного анализа данных – включает в себя методы действий, характер его ошибок, контакт ребенка. Высококачественный анализ приобретенных итогов при обследовании речи не противопоставляется учету количественных данных;
- принцип системного подхода – предполагает равномерно и поочередно вводить знания, развитие навыков и умений корригирующего распорядка в практической деятельности;
- принцип последовательного подхода – подразумевает то, что исследование, проводится сообразно этапам.

Таким образом, фонационное дыхание представляет собой систему произвольных психомоторных реакций, тесно связанных с производством устной речи. Характер фонационного дыхания зависит от внутреннего речевого программирования, что подразумевает семантическое, лексико-грамматическое и интонационное содержание высказывания. Для полноценного фонационного дыхания у детей необходима гибкость, эластичность и большой объем дыхательного аппарата, что достигается путем тренировки речевого и голосового аппарата (произнесения отдельных звуков, слогов, слов и фраз).

Abstract. This article discusses the features of the formation of phonation breathing in preschool children with dysarthria. It describes how breathing affects the development of speech.

Список литературы

1. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова. – М. : Книголюб, 2008. – 56 с.
2. Бурлакина, О. В. Комплексы упражнений для формирования правильного речевого дыхания / О. В. Бурлакина. – М. : Детство-Пресс, 2012. – 80 с.
3. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова и др. ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
4. Филичева, Т. Б. Дидактический материал для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. – М. : Дрофа, 2009. – 240 с.
5. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г. С. Швайко. – М. : Просвещение, 1988. – 64 с.

УДК 376.37

Шиманская А.В.

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

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (I–II УРОВНИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования фразовой речи у детей с общим недоразвитием речи. Описано содержание работы в обозначенном направлении при общем недоразвитии речи (I–II уровни речевого развития).

Фразовая речь представляет собой специфическую форму речевой деятельности, которая объединяет в себе смысловой, лексико-грамматический и синтаксический компоненты. Использование в речи словосочетаний и предложений говорит о сформированности фразовой речи. Функция фразы заключается в возможности грамотно и доступно выразить собственные мысли, донести их до собеседника. Таким образом, через данную функцию фраза позволяет реализовывать коммуникативную функцию речи.

По мнению Г.В. Чиркиной [6, с. 141] развитие фразовой речи происходит параллельно с развитием мыслительной деятельности, накоплением словаря, а также стремлением детей вступить в процесс общения, т.е. коммуникативной функцией речи. Это объясняет тот факт, что фразовая речь отражает уровень сформированности всех речевых компонентов: просодического, произносительного, фонематического, лексико-грамматического. Фразовая речь развивается путем подражания ребенка речи взрослых, поэтому речевой образец родителя играет важную роль. Повторяя за взрослым, ребенок постепенно распространяет фразу, учится грамматически и фонетически правильно ее оформлять, подбирать нужную интонацию. Поэтому первые фразы всегда аграмматичны, содержат только усеченные формы слов (*дай нам, ди пать*) [3, с. 329].

Сам факт появления фразы еще не означает полное овладения ребенком фразовой речью. Важно в динамике наблюдать, употребляются ли во фразе новые слова, происходит ли улучшение в грамматическом и фонетическом оформлении, осуществляется ли переход от простой, одно-двухсловной фразы к сложной. Именно поэтому вопрос развития фразовой речи актуален и для

детей с нормотипичным речевым развитием, и для детей с тяжелыми нарушениями речи, к числу которых относится и общее недоразвитие речи (I–III уровни речевого развития).

Общее недоразвитие речи – это форма речевого дизонтогенеза, при которой наблюдается отставание в развитии всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики, грамматики при сохранном слухе и интеллекте. Р.Е. Левина отмечала, что состояние фразовой речи является одним из главных показателей, по которым происходит оценка уровня речевого развития. В связи с этим проблема формирования и дальнейшего развития фразовой речи у детей с общим недоразвитием речи является актуальной, так как при данной форме дизонтогенеза невозможно естественное становление фразы. Это препятствует нормальному речевому общению ребенка со сверстниками, так как он не способен выразить свои желания, мысли. Наконец, без фразовой речи дети не могут усвоить грамматические нормы родного языка [5; 10].

Состояние фразовой речи напрямую зависит от уровня речевого развития детей. Так, на I уровне речевого развития фразовая речь отсутствует полностью, на II уровне речевого развития отмечается употребление простых фраз с неправильным грамматическим оформлением, на III уровне речевого развития фразовая речь развернутая, однако содержит недостатки в лексико-грамматическом и фонетическом оформлении. Исходя из этого, мы видим, что наибольшую потребность в развитии фразовой речи испытывают дети с I и II уровнями речевого развития [5, с. 31].

Специфика работы над фразовой речью на I уровне речевого развития заключается в том, что, работе по наращиванию слов во фразе обязательно предшествует работа по обогащению словарного запаса, и самое главное – по стимуляции мотивации к речевому взаимодействию. Поэтому изначально проводится работа по обогащению пассивного словарного запаса. Детей учат понимать одно- многоступенчатые инструкции, имена существительные, глаголы, отдельные имена прилагательные. Высокий объем пассивного словаря – база для дальнейшего овладения фразой. На I уровне речевого развития работа по формированию фразовой речи включает в себя следующие этапы:

I этап – построение однословных предложений и предложений из аморфных слов-корней.

Работа на данном этапе направлена на стимуляцию к появлению однословной фразы, выполняющей функцию и названия, и действия. Взрослый всячески побуждает ребенка к словесным реакциям на основе создания эмоционально значимых ситуаций, организации деятельности. В норме на данном этапе появляются глаголы со значением обращения (*дай, иди*), отдельные существительные, обозначающие названия близких людей (*мама, папа*). Могут появиться глаголы первого лица единственного числа (*ем, пью*). Для запуска речи используются различные приемы: повторение звукоподражаний, стимуляция к просьбе через постановку проблемной ситуации, демонстрация фотографий, предметных картинок или знакомых предметов, создание эффекта неожиданности, постановка инструкций содержащих слово-стимул в форме побудительного наклонения (*скажи мишке «сядь»*), постановка вопросов с подсказыванием ответа [1, с. 137]. Итогом данного этапа становится появление простой однословной фразы, которая употребляется ребенком в повседневном общении, а также в условиях смоделированного диалога.

II этап – построение двухсловных предложений с использованием простейших грамматических форм слова.

Предусмотрена работа по распространению фразы до двух слов с опорой на уже усвоенные однословные предложения. Основой такой фразы составляет глагол в форме 1-го лица настоящего времени, либо в побудительной форме. К нему добавляются имена существительные в различных

падежных формах (преимущественно винительный и предложный падеж). Отработка продолжается в тесной взаимосвязи с практической деятельностью. В работе по данному направлению используются такие приемы как постановка вопросов ребенку в отношении предметов, которыми он манипулирует (с обязательным условием названия действия и предмета), акцентирование внимания ребенка на окончаниях (*несу мишку*), сопровождение названия внешними опорами (отстукиванием, дирижированием, отхлопыванием); постановка поручений с использованием глаголов. Таким образом, в речи ребенка появляются двухсловные фразы с простыми конструкциями, которые употребляются в диалогической речи [6, с. 84].

III этап – формирование моделей из двух главных членов: подлежащего и сказуемого.

Когда ребенок способен к построению простой фразы о собственных действиях, его обучают высказыванию относительно других лиц, животных или предметов (*кот ест*), о состоянии предмета (*ваза стоит*). Используются такие приемы, как проговаривание ребенком действий других лиц / предметов, постановка вопросов о действиях, совершаемых другими лицами, подбор однородных подлежащих и сказуемых? описание действий с опорой на наглядность с предшествующей постановкой приказания (*Папа, спи! Папа спит*) [6, с. 86];

Овладение ребенком простой фразой означает его переход на II уровень речевого развития, который имеет свою специфику работы в отношении фразовой речи. На данном уровне речевого развития фраза содержит множество аграмматизмов, проявлений нарушений слоговой структуры слова. Поэтому на данном уровне работа проводится не только над наращиванием объема фразы, но и над ее качеством, над обогащением фразовых конструкций.

Работа над фразой на данном этапе ведется по следующим направлениям:

1) Работа над структурой предложения. Данное направление подразумевает переход от простой фразы из двух слов к сложной, включающей распространенные предложения. Работа осуществляется постепенно. Изначально ребенка обучают употреблению конструкций с использованием дополнения в винительном, дательном и творительном падеже (*Мальчик рисует карандашом. Саша любит маму*). Далее в предложение вводится определение (*Мальчик рисует синим карандашом*), добавляются предлоги к прямому и косвенному дополнению, и в последнюю очередь вводится обстоятельство (*Мама уехала в город*). Также ведется отработка употребления простого предложения с однородными членами.

Изначально распространение предложений у детей вызывает сложности из-за низкого словарного запаса. Поэтому важно осуществлять работу по накоплению активного и пассивного словаря. Полезным также является прием договаривания детьми двусложных в рифму словами, звукоподражаниями [2, с. 57].

2) Работа над грамматическим оформлением предложения. Здесь также важно придерживаться принципа постепенного усложнения речевого материала. Поэтому работа в данном направлении начинается с обучения детей согласовывать имена существительные с прилагательными в роде, числе и падеже, имен существительных с глаголами (прошедшего времени) в роде и числе, местоимений с глаголами в числе. Введение падежных форм осуществляется в такой последовательности: сначала вводятся беспредложные падежные формы, например винительный падеж прямого объекта (*люблю маму*), творительный падеж (*рисовать карандашом*), дательный (*принести тетрадь учителю*), родительный в значении принадлежности (*сапоги папы*) [2, с. 57].

Когда дети научатся грамматически оформлять беспредложные конструкции, вводятся предлоги с объяснением их назначения. Первоначально вводятся простые предлоги (*на, под, за, с, к, в*), которые употребляются в речи чаще всего. Потом добавляются более сложные и менее

употребляемые в повседневной деятельности предлоги (*из-за, из-под, перед, до и т.д.*). Усвоение предложно-падежных конструкций проще проходит на практическом материале из реальных предметов: перемещая один предмет относительно другого, учитель-дефектолог показывает на смену отношений между ними и наглядно показывает случай употребления того или иного предлога [2, с. 58].

При обучении правильному грамматическому оформлению важно, чтобы понимание детьми грамматических форм всегда опережало их практическое употребление, что способствует формированию «языкового чутья». Одно и то же слово употребляется в разных грамматических формах с помощью различных упражнений. Все это осуществляется параллельно с расширением структуры предложения.

Глагольные конструкции с неизменяемыми частями речи (примыкание) усваиваются детьми на материале наречий. Вначале отрабатывается круг пространственных наречий: *близко, высоко, справа, слева* и т. д., затем наречия, обозначающие время: *вчера, сегодня, днем, ночью, вечером, утром*; образ действия: *быстро, медленно, тихо, громко* и т. д. [2, с. 58].

3) Работа над интонационным оформлением предложения. Правильное интонационное оформление фразы отрабатывается посредством знакомства детей с различными видами интонации: повествовательной, вопросительной и восклицательной. Отработка данных видов интонации ведется на дидактическом материале, а также в повседневном общении детей. Они учатся задавать друг другу вопросы и отвечать на них. Вначале вопросы должны опираться на ближайшее предметное и социальное окружение ребенка, быть ситуативно связанными, затем постепенно ситуативный характер вопросов уменьшается. Диалог контролирует учитель-дефектолог, направляя его в нужное направление вопросами, подсказками. Состояние фразовой речи на втором уровне речевого развития улучшается в ходе целенаправленной работы учителя-дефектолога, что вызывает у детей желание общаться со сверстниками, снижает проявления речевого негативизма, чувства собственной неполноценности. Это, в свою очередь, стимулирует дальнейшие коммуникативные упражнения в ходе повседневного общения и коррекционных занятий, создает опору для перехода на следующий уровень речевого развития [2, с. 59].

Умения, полученные в ходе работы по данным направлениям, становятся основой для овладения детьми связной речью. Появление связной речи характеризует переход детей на III уровень речевого развития, однако, уже на II уровне проводится работа по составлению коротких рассказов с опорой на картинки. Первоначально даются простые картинки с 1-2 героями и понятным сюжетом, затем их содержание постепенно усложняется.

Развитие фразовой речи вне зависимости от уровня речевого развития, не должно ограничиваться только коррекционными занятиями, хотя они и составляют основу всей работы. Высокий коррекционный потенциал в обогащении фразы несет в себе повседневная практическая деятельность – игровая, трудовая, изобразительная, спортивная и т.д. Все это осуществляется под руководством педагога с обязательным речевым сопровождением действий детей, побуждению их к самостоятельной речевой деятельности. Естественные речевые ситуации способствуют непринужденному обогащению пассивного словаря детей, а также стимуляции речевой активности [2, с. 60].

Таким образом, специфика развития фразовой речи зависит от уровня речевого развития. Подбор оптимальных для каждого ребенка методов и приемов осуществляется с учетом его индивидуальных особенностей, интересов, готовности к взаимодействию с логопедом.

Abstract. Thus, the specificity of the development of phrasal speech depends on the level of speech development. The selection of optimal methods and techniques for each child is carried out taking into account his individual characteristics, interests, readiness to interact with a speech therapist.

Список литературы

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение с детьми / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 272 с.
2. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.
3. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Просвещение, 2008. – 570 с.
4. Лалаева, Р. И. Логопедия в таблицах и схемах / Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, С. Н. Шаховская. – М. : АСТ, 2012. – 216 с.
5. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 2007. – 277 с.
6. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

УДК 373-056.37

Шмаровский В.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ УМЕНИЯ ОЦЕНИВАТЬ СВОЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью навыков самооценки своей деятельности на уроках. Подчеркивается важность развития самооценки как ключевого компонента личностного роста и социальной адаптации таких учащихся. Описываются задания и приемы, применяемые в образовательном процессе для содействия развитию рефлексии у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Современное образование ориентируется на включение всех учащихся в активный процесс познания и саморазвития, что особенно актуально для детей с интеллектуальной недостаточностью. Формирование умений оценивать свою деятельность становится важной составляющей образовательного процесса, поскольку способствует развитию самосознания, критического мышления и уверенности в собственных силах. В данном контексте уроки предмета «Человек и мир» представляют собой уникальную платформу для формирования данных умений, так как они охватывают широкий спектр тем, связанных с окружающим миром, социальными взаимодействиями и личностными ценностями. В настоящее время в системе образования особенно актуальны вопросы организации контроля за усвоением учебного материала и разработки инструментов, обеспечивающих объективность оценивания. Эта проблема наиболее остро воспринимается педагогами специального образования. Разнообразие форм получения специального образования подразумевает вариативность подходов к обучению при соблюдении государственных образовательных стандартов, а также оптимальное сочетание теоретического и практического обучения, что подразумевает формирование у учащихся необходимых теоретических знаний при максимальном развитии их умений и навыков.

Изучение учебных предметов направлено, с одной стороны, на формирование системы знаний и умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а, с другой стороны, на

формирование компонентов личности, связанных с адекватностью самооценки и уровня притязаний, что позволит учащимся оценивать свою деятельность и строить свои действия с учетом допущенных ошибок [3].

В младшем школьном возрасте активно формируется не только самооценка, но начинает активно проявляться и интерес к внутреннему миру другого человека, к его чувствам, переживаниям, развивается эмпатия, без чего воспитание гуманного отношения к людям невозможно. Так, в младшем школьном возрасте у детей с интеллектуальной недостаточностью, имеющих адекватную или несколько завышенную самооценку, значительно активнее и настойчивее, чем на предыдущих возрастных ступенях, проявляется потребность в общении со сверстниками.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью могут испытывать трудности в понимании и анализе своей деятельности. Это может проявляться в низком уровне самосознания, недостаточной способности к самоанализу и ограниченной способности к критическому мышлению. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью затрудняются в осуществлении анализа выполняемых действий, сопоставлении их с предложенной инструкцией, что приводит к появлению ошибок, которые учащиеся самостоятельно не замечают и не исправляют. В результате этого повторное выполнение задания приводит к наличию однотипных ошибок.

Цель исследования – подобрать задания и приемы формирования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью умения оценивать свою деятельность на уроках в специальной школе.

Уроки в специальной школе способствуют формированию у учащихся целостного представления о себе и окружающем мире. Они направлены на развитие социальных, эмоциональных и когнитивных навыков, что делает их идеальной основой для работы над умением самооценки. Учащиеся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью придают большое значение оценке своего поведения и поступков окружающими людьми. Отмечается стремление ребенка иметь положительную самооценку, которая обязательно должна подтверждаться со стороны значимых взрослых и сверстников. К окончанию младшего школьного возраста, как правило, самооценка становится менее зависимой от мнения окружающих людей. Самооценка детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью непосредственно связана с контрольно-оценочной деятельностью, которая представляет собой деятельность, сознательно направленную на регуляцию производимого действия и сличение результатов реализации этого действия с заданным эталоном; на оценку результата своей деятельности согласно оценочным критериям; на анализ причин, способствующих успеху или неудаче, и коррекцию результатов.

В действиях контроля и оценки в ходе выполнения деятельности учащиеся проходят следующие этапы, связанные с контролем результата и процесса своей / чужой деятельности: анализ инструкции и разработка плана предстоящей деятельности; проявление желания выполнять контроль деятельности в ходе выполнения задания (формирование мотивации правильного выполнения деятельности); привлечение внимания к процессу деятельности (отслеживание процесса деятельности, сопоставление выполняемых действий с предложенной инструкцией и образом результата); оценка результата. Прохождение всех этих этапов позволяет учащимся замечать ошибки, своевременно вносить соответствующие коррективы и достигать правильного результата.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечаются трудности реализации всех этих этапов, что связано с низким уровнем развития познавательных процессов,

несформированностью эмоционально-волевой сферы. Стоит отметить, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью слишком эмоционально реагируют на собственные неудачи, не всегда могут контролировать собственные поступки и эмоции. Умение контролировать собственные эмоции необходимо для контроля собственных учебных действий. Учащийся должен научиться находить, понимать причину их происхождения, исправлять ошибки. Задача педагога, работающего с учащимися с интеллектуальной недостаточностью, состоит в том, чтобы научить их не только оценивать границы своих возможностей, фиксировать трудность, но и анализировать причину трудности.

Для получения информации о возможностях оценочной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью могут быть использованы методики: методика «Лесенка» (составитель В.Г. Щур) [1, с. 110]; методика «Какой Я?» (модификация методики О.С. Богдановой) [2, с. 14]; методика «Три оценки» А.И. Липкиной [2, с. 16].

Данные методики позволяют изучить уровень самооценки и притязаний учащихся, их умение строить свою дальнейшую деятельность в зависимости от результативности выполнения предыдущих заданий.

Учащиеся должны учиться видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания. Для формирования оценочной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью могут быть использованы следующие виды заданий:

- «Задания-ловушки» (готовые «ловушки» на рефлексии освоения способа действия);
- «Составление заданий с ловушками» (определение или видение возможных ошибкоопасных мест или мест, имеющих разные варианты решений и т.п.);
- «Обнаружение причин ошибок и способы их устранения» (умение учащихся искать причины своих ошибок и намечать путь их ликвидации);
- «Умные вопросы» (умение не просто определить «дефицит» своих знаний, но и задать нужный вопрос учителю: «я этого не знаю, но могу узнать, если задам вопрос учителю...»);
- «Классификация задач по способу их решения» (выделение общего способа действия);
- «Обоснованный отказ от выполнения заданий» (умение обнаруживать границу своих знаний, обнаруживать задания с недостающими условиями).

Коррекционно-педагогическая работа по формированию умения оценивать свою деятельность предполагает работу с учащимися с интеллектуальной недостаточностью в рамках всех перечисленных выше этапов осуществления контроля и оценки деятельности. Рассмотрим приемы коррекционно-педагогической работы на примере начального этапа выполнения задания. Неумение проанализировать инструкцию и на основе нее составить план выполнения задания является одной из причин трудностей оценки своей деятельности связаны у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Для формирования у них умения понимать инструкцию можно использовать следующие приемы: совместное чтение инструкции педагогом и учащимися; предъявление учащимся инструкции по частям с анализом каждой части; деление инструкции на последовательные этапы совместно с учащимися с последующим анализом каждой части; выделение в инструкции основных понятий; выделение в инструкции разным цветом этапы выполнения; пересказ инструкции; объяснение инструкции учащимися друг другу. В соответствии с данными приемами в зависимости от темы и сложности урока педагог определяет конкретные варианты заданий для использования в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Использование данных приемов позволит формировать у учащихся умение правильно читать инструкцию, анализировать ее сущность, устанавливать последовательность действий для выполнения задания, выделять конечный результат задания.

Формирование системы самооценки, которая будет включать простые критерии для оценки своей работы, может помочь учащимся лучше понимать, чего они достигли. Например, можно использовать «систему светофора»: красный (неудовлетворительно), желтый (удовлетворительно) и зеленый (хорошо) для оценки различных аспектов работы.

Таким образом, использование целенаправленной коррекционно-педагогической работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью позволит развивать у них компоненты личности, формировать умение оценивать свою деятельность, замечать ошибки, вносить изменения в процесс деятельности. Это будет способствовать формированию необходимых умений в рамках изучаемых учебных предметов, а также обеспечит успешность процесса социализации.

Abstract. The article examines the process of formation of students with intellectual disabilities skills of self-assessment of their activities in the lessons of the subject «Man and the world». The importance of developing self-esteem as a key component of personal growth and social adaptation of such students is emphasized. The methods and approaches used in the educational process to promote the development of critical thinking and reflection in children with special educational needs are described.

Список литературы

1. Мартянов, Е.А. Развитие контрольно-оценочной деятельности в системе повышения квалификации / Е. А. Мартянов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 1 (14). – С. 109–113.
2. Методика формирования умений учебной деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью : пособие / В. А. Шинкаренко, Т. А. Федоренко, О. П. Диакевич [и др.] ; под ред. В. А. Шинкаренко. – Минск : Четыре четверти, 2015. – 76 с.
3. Учебная программа по учебному предмету «Человек и мир» для I–V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с русским языком обучения, 2024. – URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/spetsialnoe-obrazovanie?format=html> (дата обращения: 16.12.2024).

УДК 376.37

Шумель В.Ю.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь
Научный руководитель: Липская Б.И., магистр

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье описано один из самых распространенных симптомов, сопровождающих тяжелые нарушения речи – нарушение фонематического восприятия. Дана краткая характеристика данному процессу в норме и подробное описание симптоматики у детей рассматриваемой группы.

Вопросы развития фонематического восприятия являются актуальными, так как процесс становления данного процесса зависит от множества факторов и, в свою очередь, влияет на формирование произносительной стороны речи.

Изначально был введен термин «фонема», который обозначал звук, разделяющий смысл речи. Было установлено, что именно фонема является единицей развития детской речи, которая

зависит не от объема накопленных звуков, а от сформированности фонем. Далее советский психолог Л.С. Выготский [2, с. 211] ввел понятие «фонематический слух», который означает «тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова». На основании понятия «фонематический слух» Д.Б. Эльконин [10, с. 107] ввел понятие «фонематическое восприятие». Данное понятие он трактует как «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлении звуковой структуры слова». Фонематическое восприятие состоит из следующих операций:

- 1) определение линейной последовательности звуков в слове;
- 2) определение позиции звука в слове (начало, середина, конец);
- 3) определение количества звуков в слове.

В норме фонематическое восприятие предполагает способность безошибочно распознавать и дифференцировать все звуки родной речи (в том числе и близкие по звучанию). Данный процесс осуществляется посредством взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических сигналов. В ходе распознавания данных сигналов происходит опознание фонем. На основе этой дифференциации осуществляется правильное произношение слова. Немаловажную роль в осуществлении правильного звукопроизношения играют фонематический анализ и синтез, представляющие собой особый уровень фонематического восприятия. Зачатки аналитико-синтетической деятельности в области фонематического восприятия появляются еще на этапе формирования умения дифференцировать фонемы, когда ребенок анализирует признаки одних фонем, обобщает их и различает их между собой [6, с. 93].

Сформированности простых форм фонематического восприятия достаточно для понимания речи и процесса говорения, однако недостаточно для овладения грамотой. Здесь велика роль сформированности именно сложных форм фонематического восприятия – фонематического анализа и синтеза. В ходе овладения данными операциями дети учатся делить слова на звуки и синтезировать звуки в слова, устанавливать последовательность звуков в слове, выделять их количество, а также определять местоположение конкретных звуков в слове. Данными операциями дети овладевают в процессе целенаправленного обучения в старшем дошкольном возрасте, а окончательное закрепление данного умения происходит в процессе обучения грамоте [6, с. 94].

Для того, чтобы процесс формирования фонематического восприятия проходил полноценно, требуется достаточно высокий уровень развития слухового и двигательного анализаторов. Однако совершенно иная картина наблюдается в случае детей, имеющих тяжелые нарушения речи.

У большинства детей с тяжелыми нарушениями речи нарушение фонематического восприятия является одним из ведущих симптомов. Причиной возникновения данного расстройства В.И. Бельтюков [1, с. 72] считает нарушение взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов. В норме речеслуховой анализатор опосредует работу речедвигательного, и на основе их взаимодействия, а также полученных кинестетических ощущений в процессе артикуляции формируются сенсорные и языковые эталоны фонем. При нарушении работы анализаторов слуховой анализатор не выступает средством самоконтроля за правильностью произношения, тем самым, формируются неправильные артикуляционные образы звуков. Ребенок слышит свое неправильное произношение и, тем самым, у него закрепляется искаженный слуховой эталон фонемы.

Еще одной из причин нарушения фонематического восприятия у данной категории детей является незавершенность процесса развития дифференциации звуков и овладения

звукопроизношением. При этом нарушения фонематического восприятия становятся заметными только к 4-6 годам, когда ребенок в норме приступает к изучению сложных форм фонематического восприятия. Ребенок все еще не способен дифференцировать некоторые группы фонем (которые, как правило, искажаются в речи). Чаще всего нарушению подлежат фонемы, которые близки по акустическим признакам (например, по глухости-звонкости, твердости-мягкости) [1, с. 73].

Исследование детей с дизартрией и стертой дизартрией показало, что у данной группы детей вследствие закрепления неправильных артикуляционных образов звуков происходит усвоение их неправильного звучания. Следовательно, дети испытывают трудности в дифференциации фонем, которые звучат правильно, так как они привыкли слышать тот вариант, который произносят сами. Механизмом нарушения фонематического восприятия в данном случае является именно неправильно функционирующий речедвигательный анализатор, а нарушения фонематического восприятия являются вторичными. Однако, нельзя исключать и имеющиеся трудности слухового контроля, которые усугубляют симптоматику как в области звукопроизношения, так и фонематического недоразвития. В свою очередь, отсутствие четкого слухового восприятия и контроля способствует стойкому сохранению звукопроизносительных дефектов (особенно искажений звуков) в речи [5, с. 81].

Несмотря на то, что у детей с ринолалией и дизартрией отмечается первичное нарушение функционирования речедвигательного анализатора, не всегда состояние звукопроизношения соответствует состоянию фонематического восприятия. Так, ребенок может дифференцировать на слух фонемы, которые он произносит неправильно. И в то же время встречаются случаи, когда нарушено восприятие фонем, которые в речи произносятся и дифференцируются правильно. Тем не менее, установлена прямая зависимость между количеством звуков, дифференцируемых в произношении и успешностью различения фонем на слух. Чем хуже будет состояния звукопроизношения, тем меньше возможностей для распознавания фонем на слух. Кроме того, нельзя не упомянуть прямую зависимость развития фонематического восприятия от состояния всех сторон речи в целом [5, с. 83].

Исследования фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи показали, что вследствие недоразвития всех речевых компонентов наблюдается задержка в развитии фонематического восприятия. Из-за отсутствия устойчивости звукопроизношения, особенно на 1 и 2 уровне, дети не различают правильное и неправильное произношение звуков, из-за чего должным образом не формируется слуховой контроль за речью. Восприятие фонем отличается незаконченностью процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов. Такое состояние простых форм фонематического восприятия приводит к трудностям в овладении фонематическим анализом и синтезом, что, в свою очередь, приводит к нарушениям чтения и письма [4, с. 32].

Выделяют несколько степеней недоразвития фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи:

1) легкая степень недоразвития: затруднение в слуховой дифференциации и анализе только тех звуков, которые нарушены в произношении.

2) средняя степень недоразвития: трудности дифференциации и анализа большого количества звуков различных фонетических групп при их нормальном произношении;

3) тяжелая степень недоразвития: невозможность дифференциации и выделения звуков из слова, определения их последовательности. Страдают как звуки, которые нарушены в произнесении, так и нормально произносимые [9, с. 54].

Организованное исследование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Т. В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур [3, с. 10] показало, что у детей отмечается недостаточность сформированности фонематического восприятия. Особые сложности для детей представляли задания по подборе пар картинок, названия которых схожи по звучанию; называние лишнего звука в цепочке; определение количества и последовательности звуков в слове. При выделении первого и последнего звука в слове дети часто называли слог. Сложности возникали и в задании на придумывании слов на определенный звук.

Исследование Л.Р. Салмановой, И.В. Егоровой [7, с. 127] показало, что чаще всего у детей возникают сложности с дифференциацией акустически сложных звуков, а также трудности дифференциации звуков по принципу звонкости-глухости. Данные трудности в произношении выражаются в заменах звуков. Нередко наблюдаются смешения аффрикат и звуков в их составе ([ц] и [тс]). Трудности в дифференциации акустически близких звуков подтверждает наличие первичного недоразвития фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи.

В случае с детьми, имеющими моторную алалию, отмечается задержка в формировании понимания звукового образа слова вследствие резкого ограничения активной речи. Таким образом, у детей долго не происходит знакомство со звуковой системой родного языка, дети не понимают суть звукового состава слова. При этом нарушения носят не фонематический, а языковой характер, так как заменяемые звуки могут быть более сложными по артикуляции. Таким образом, не формируется звуковой состав целого слова, а не нарушения восприятия звуков как его составных элементов [8, с. 106].

Таким образом, в зависимости от механизма повреждения, все дети с тяжелыми нарушениями речи имеют первичное или вторичное недоразвитие фонематического восприятия, которое препятствует овладению правильным звукопроизношением. Как правило, нарушается восприятие нарушенных в произношении звуков, но встречаются случаи и неправильного восприятия нормально произносимых звуков.

Abstract. Thus, children with various severe speech disorders have different degrees and mechanisms of underdevelopment of phonemic perception. The more pronounced the disorder, the more underdeveloped phonemic perception is. Violations of phonemic perception make it difficult to correct impaired pronunciation and systemic speech underdevelopment.

Список литературы

1. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 2000. – 176 с.
2. Выготский, Л. С. Детская речь / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1996. – 420 с.
3. Коротовских, Т. В. Формирование внимания как одно из условий преодоления нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Т. В. Коротовских, Ю. С. Пяшкур // Российский психологический журнал. – 2016. – № 2. – С. 10–23.
4. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушения речи / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006. – 72 с.

5. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
6. Лямина, Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста / Г. М. Лямина. – М. : Академия, 2000. – 367 с.
7. Салманова, Л. Р. Особенности фонематического слуха у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л. Р. Салманова, И. В. Егорова // Специальное образование. – 2016. – № 12. – С. 127–129.
8. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : МГЗПИ, 1991. – 187 с.
9. Эльконин, Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста / Д. Б. Эльконин // Доклады АПН РСФСР. – 1957. – № 1. – С. 107–110.

УДК 616.89-008.434.3

Шурханова К.С.

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

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье описаны особенности овладения письменной речью детьми дошкольного возраста с дизартрией. Описано негативное воздействие дизартрии на готовность дошкольников к овладению навыками чтения и письма. Даны методические рекомендации по развитию готовности к овладению детьми с дизартрией письменной речью.

Актуальность проблемы нарушений письменной речи у детей с дизартрией заключается в том, что эти расстройства негативно влияют не только на процесс школьного обучения, но и на адаптацию ребенка в учебной среде, а также на его личностное развитие и общее психическое состояние.

Дизартрия является расстройством, затрагивающим произносительный аспект речи и обусловленным недостаточной иннервацией мышц, отвечающих за артикуляцию, речевого дыхания, голоса и артикуляционной моторики. Нарушения, касающиеся формирования произносительных навыков при дизартрии, возникают вследствие раннего органического поражения головного мозга. При этом, А.Н. Корнев отмечает, что наблюдается тотальное нарушение всех функций, участвующих в процессе фонации, включая артикуляцию, интонационно-мелодическую окраску речи и речевое дыхание [4, с. 62]. В основе письменной речи находится воспринимаемая визуально, стабильная фиксация языковых конструкций в виде текста. Это позволяет осуществлять передачу сообщений с некоторой временной задержкой, иногда довольно значительной. Важно отметить, что по сравнению с устной, письменная речь гораздо более сложна. Практически все нарушения речевого развития, включая дизартрические расстройства, связанные с использованием языковых средств, оказывают негативное влияние на процесс обучения чтению и письму.

Цель данной статьи состоит в теоретическом анализе и изложении особенностей формирования навыков письменной речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Навык письма является речевым навыком, который формируется в тесной связи с другими видами речевой деятельности, такими как устное высказывание, восприятие речи на слух и

внутренняя речь. Овладение письменной речью представляет собой сложный процесс умственной деятельности, который требует определенной зрелости различных психических функций у ребенка. Для того чтобы дети могли осознанно выполнять языковые операции, такие как выбор языковых единиц – слов и предложений, их анализ и символизацию с помощью букв, необходимо наличие у них развитой устной речи. Таким образом, при подготовке детей к обучению письму крайне важно учитывать весь процесс речевого развития в детском саду, включая развитие и формирование звуковой культуры речи, расширение словарного запаса, а также развитие связной и грамматически правильной речи.

И.Ю. Кондратенко выделяет базовые компоненты, необходимые для формирования навыков письменной речи. К ним относятся развитая общая и мелкая моторика, координация движений, представления о пространстве и времени, ритм и темп, а также зрительно-пространственные представления и фонематические процессы. Важным аспектом этого процесса является развитие двигательных навыков, как крупных, так и мелких, а также навыков моторной речи [3, с. 53].

У детей с дизартрией, вследствие структуры нарушения, процесс овладения письменной речью обладает рядом специфических особенностей, связанных как с самими нарушениями, так и с процессом их компенсации. Вот некоторые из этих характеристик:

1. Ограниченный словарный запас. Дети с дизартрией могут испытывать трудности в овладении и использовании богатого словарного запаса. Это может отражаться на их письменной речи, где они зачастую используют простые и привычные слова, избегая сложных конструкций и редких терминов.

2. Нарушения фонетического восприятия. У детей с дизартрией сложности с произношением звуков могут приводить к затруднениям в их восприятии и записи в письменной форме. Они могут путать похожие звуки, что сказывается на правописании и общей грамотности.

3. Трудности с построением предложений. Дети с дизартрией могут испытывать сложности в структурировании своих мыслей в письменной форме – соединении предложений, использовании союзов и различных грамматических форм, что может приводить к нарушению логики изложения.

4. Эмоциональная окраска и личностное выражение. Несмотря на существующие трудности, дети с дизартрией могут проявлять высокую эмоциональную насыщенность в своей письменной речи. Их тексты могут быть полны чувств, но из-за речевых недостатков это может быть выражено не так ярко, как у детей без подобных проблем.

5. Задержка в развитии координации моторики. Нарушения мелкой моторики рук могут негативно сказываться на качестве письма. Ребенок может испытывать трудности с держанием ручки, написанием букв и цифр, что приводит к неаккуратному и трудночитаемому письму.

6. Необходимость в дополнительных формах поддержки. Дети с дизартрией могут нуждаться в специальных методах и подходах для развития своей письменной речи, таких как использование визуальных опор, игр и упражнений, которые помогут стимулировать их коммуникативные навыки и выразительность.

С целью определения уровня готовности к овладению письменной речью у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией была проведена диагностика. Основой для программы диагностики послужили методики Г.А. Волковой [1] и Л.Н. Ефименковой [2]. В рамках диагностики проводилось обследование фонематического восприятия, звуковой культуры речи, словарного запаса, грамматической структуры речи и связной речи.

Результаты диагностики продемонстрировали, что у большинства дошкольников с дизартрией (70%) уровень готовности к овладению письменной речью является низким. Наименее развитыми компонентами оказались грамматический строй и связная речь. Дети с дизартрией

испытывают трудности в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами и падежными формами. Также были отмечены нарушения логики и последовательности высказываний, пропуски ключевых моментов и целых фрагментов, а также несоответствия в смысле рассказа.

На основании полученных результатов диагностики были разработаны методические рекомендации для развития готовности к овладению письменной речью у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией:

1. Создание благоприятной речевой среды. Окружите ребенка разнообразными речевыми стимулами: книгами, картинками и аудиозаписями. Проводите регулярные беседы, обсуждая прочитанные книги или прослушанные истории, чтобы развивать активную речь и внимание к содержанию.

2. Индивидуальный подход. Учтите специфику дизартрии и подбирайте задания исходя из уровня речевого развития ребенка и его интересов. Регулярно проводите диагностику речевых навыков для определения сильных и слабых сторон.

3. Развитие мелкой моторики. Включайте в занятия игры с мелкими предметами (например, мозаики, конструкторы), что поможет улучшить координацию движений рук. Занятия с помощью раскрашивания, лепки, аппликации способствуют развитию моторики, необходимых для написания.

4. Игра как средство обучения. Используйте дидактические игры, например, карточные игры с буквами или словами для обучения основам графики и письма. Это помогает сделать процесс обучения увлекательным и менее напряженным. Игры с рифмами, загадками и потешками развивают фонематическое восприятие и креативное мышление.

5. Формирование навыков звукопроизношения. Проводите специальные упражнения на развитие дикции и звукопроизношения. Используйте артикуляционные игры и упражнения на дыхательную гимнастику. Применяйте различные изображения и модели, чтобы визуализировать звуки и буквы.

6. Создание мотивирующего контекста. Составляйте совместные рассказы, где ребенок может участвовать в создании сюжета, что сделает письмо более увлекательным. Похвалите ребенка за успехи и показывайте, насколько важно уметь выражать свои мысли письменно.

7. Занятия с логопедом. Регулярные занятия с логопедом помогут в коррекции недостатков речевого развития и улучшат навыки письма. Логопед может предложить специальные методики и игры для развития письменной речи, адаптированные под индивидуальные нужды ребенка.

Таким образом, можно заключить, что старшие дошкольники с дизартрией не готовы к обучению грамоте, поскольку у них отсутствуют необходимые предпосылки, которые являются основой для процесса чтения и письма. Это может привести к трудностям в этих областях и, как следствие, усложнить процесс обучения в школе. У детей с дизартрией, в зависимости от специфики симптоматики, наблюдаются нарушения речевых предпосылок, необходимых для формирования навыка чтения, что указывает на отсутствие речевой готовности к этому обучению.

Речь старших дошкольников с дизартрией имеет свои уникальные черты, которые требуют индивидуального подхода и специализированных методик для эффективного развития этих навыков. Устранение речевых нарушений у ребенка возможно лишь при комплексной и тщательно организованной коррекционной работе. Такая организация воздействий достигается только при адекватном понимании причин и сущности речевых нарушений, а также закономерностей их возникновения, развития и преодоления. Это знание в совокупности позволяет направленно управлять процессом освоения навыков письменной речи у детей с дизартрией.

Чем раньше будет проведена диагностика и оказана логопедическая помощь, тем выше вероятность успешного устранения трудностей в обучении чтению и письму. Регулярные занятия с логопедом и другими специалистами могут существенно улучшать навыки овладения письменной речью у детей с дизартрией, что важно учитывать в процессе их обучения.

Abstract. Older preschoolers with dysarthria are not ready to learn to read and write, because they do not have the necessary prerequisites underlying the process of reading and writing. This can lead to disruptions in these areas and, consequently, complicate schooling. In older preschoolers with dysarthria, depending on the characteristics of their symptoms, the speech prerequisites necessary for the development of reading skills are disrupted, which indicates a lack of verbal readiness to learn to read.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская – М. : ВЛАДОС, 1998. – 677 с.
2. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Национальный книжный центр, 2015. – 319 с.
3. Кондратенко, И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте : метод. пособие / И. Ю. Кондратенко. – М. : Айрис-пресс, 2019. – 294 с.
4. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб : Питер, 2018. – 330 с.

УДК 376.37

Юцкевич А.Д.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЛОДИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье описана важность проведения коррекционно-педагогической работы по формированию мелодико-интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Представлены общедидактические и специальные принципы, на которые необходимо опираться в процессе организации коррекционной работы. Описаны направления и приемы, условия проведения коррекционно-педагогической работы по развитию мелодико-интонационной стороны речи у данной категории детей.

Мелодико-интонационная сторона речи рассматривается как совокупность интонационных компонентов, таких как темп речи, паузы, ритм речи, тембр, логическое ударение, высота и сила голоса, и играет смыслоразличительную функцию, является компонентом внутреннего программирования речевого высказывания [2]. Мелодико-интонационная сторона речи играет важную роль в общении: она позволяет точно и выразительно передавать свои мысли и чувства, помогает правильно понимать смысл высказывания партнера по общению, его истинные намерения, чувства и отношение к вам. Мелодико-интонационные средства выразительности организуют устную речь в целом, делая процесс коммуникации более информативным. Неверно сформированные компоненты интонационной стороны речи ведут к затруднению общения, осложняют социальную адаптацию ребенка, а также тормозят его познавательное развитие.

Нарушения мелодико-интонационной стороны речи являются одним из самых распространенных в структуре речевого дефекта у детей дошкольного возраста с дизартрией [1]. Можно выделить различные особенности мелодико-интонационной стороны речи у данной

категории детей. 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. Исходя из этого возрастает важность проведения коррекционно-педагогической работы по формированию мелодико-интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Цель статьи – описать теоретические основы коррекционно-педагогической работы по формированию мелодико-интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.

В процессе организации коррекционно-педагогической работы по формированию мелодико-интонационной стороны речи большое значение придается **общедидактическим принципам**, таким как [3]:

Принцип систематичности и последовательности, который предполагает, что усвоение умений идет в определенном порядке, системе. При планировании занятий с опорой на данный принцип необходимо продумывать связь нового материала с ранее усвоенным.

Принцип доступности подразумевает соотнесение содержания, характера и объема учебного материала с уровнем развития, подготовленности детей.

Принцип наглядности – данный принцип соответствует основным формам мышления дошкольников. Дети в этом возрасте активно познают мир через зрительные образы, и наглядность помогает им не только лучше усваивать информацию, но и запоминать ее на длительный срок. Соответственно, при организации коррекционной работы необходимо использовать достаточное количество наглядного материала.

Принцип индивидуального подхода – при подготовке к каждому занятию учитывается главный принцип достижения эффективности в работе – индивидуальный подход к каждому обучающемуся, также учитываются возрастные, психофизиологические и речевые возможности дошкольника.

В тоже время для эффективной и прочной коррекции нарушений необходимо учитывать и **специальные принципы** [3]:

Онтогенетический принцип подразумевает, что при определении последовательности и содержания коррекционно-педагогической работы необходимо учитывать данные о становлении интонационной системы в онтогенезе.

Принцип учета зоны ближайшего развития – при организации коррекционной работы необходимо опираться не только на то, что способен выполнять ребенок в данный момент, но и на умения и навыки, находящиеся в процессе становления.

Принцип учета ведущего вида деятельности предполагает опору на ведущий вид деятельности. В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, поэтому целесообразнее проводить коррекционные занятия в игровой форме.

Принцип системности – мелодико-интонационная сторона речи включает в себя структурные компоненты, которые связаны между собой. Коррекционную работу следует проводить над всеми компонентами данной 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 Л.В. Лопатиной [4], Е.Е. Шевцовой [5], можно выделить основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию мелодико-интонационной стороны речи: развитие мимической и артикуляционной моторики, формирование речевого дыхания, развитие

высоты и силы голоса, развитие тембра голоса, формирование темпо-ритмических характеристик голоса, развитие интонационной выразительности речи. Рассмотрим приемы работы в рамках выделенных направлений работы.

С целью **развития мимической и артикуляционной моторики** выполняются следующие приемы: изображение различных эмоций перед зеркалом, угадывание эмоции по картинкам, повторение выражения лица за логопедом, поднимание бровей, надувание щек, вытягивание губ, выполнение артикуляционных упражнений.

Для **формирования речевого дыхания** рекомендуется выполнять приемы: сдувание бумажек со стола, задувание мяча в ворота, надувание пузырей, пропевание гласных на выдохе, повторение слов на выдохе, проговаривание предложений на одном выдохе, выполнение дыхательной гимнастики.

Формирование умения изменять голос по высоте и силе происходит посредством выполнения приемов: пропевание звуков с постепенным увеличением высоты голоса, произношение гласных звуков в разных высотах, произнесение слова шепотом-тихо-громко, произнесение слов с постепенным увеличением/снижением, имитирование звуков животных и их детенышей.

Приемы по **развитию тембра голоса**: изменение голоса в соответствии с персонажем мультфильма, подражание голосу заданного человека, воспроизведение звуков животных, инсценирование сказок.

Приемами для **формирования темпа и ритма** могут быть: проговаривание предложений с разной скоростью, отхлопывание слов, повторение заданного ритма, чтение стихотворений, повторение ритмического рисунка соблюдая заданный темп, выполнение движений в соответствии с музыкой, использование метронома, отстукивание ритма в барабан, подбрасывание мяча под счет взрослого, использование логоритмических упражнений.

Для **развития интонационной выразительности речи** можно использовать следующие приемы: проговаривание предложений с различной интонацией, определение интонации предложения, различение видов интонации, создание коммуникативных ситуаций.

Для успешности проведения коррекционно-педагогической работы необходимо соблюдать ряд условий:

1. Коррекционная работа по формированию мелодико-интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией может проводиться в индивидуальной, подгрупповой и групповой формах.

2. Соблюдение последовательности в формировании компонентов мелодико-интонационной стороны речи. Коррекционную работу необходимо начать с развития у ребенка речевого дыхания. В последующем коррекционная работа проводится непосредственно над компонентами мелодико-интонационной стороны речи, интонационной выразительностью речи.

3. Коррекционно-педагогическая работа строится с опорой на общедидактические и специальные принципы обучения.

4. С целью формирования мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников с дизартрией используются разнообразные методы и приемы работы.

5. Занятия проводятся регулярно, с постепенным усложнением заданий.

6. Соблюдение здоровьесберегающих моментов. При организации коррекционного занятия необходимо выполнять с ребенком физкультминутки, пальчиковые гимнастики, зрительные гимнастики. Это снижает утомляемость ребенка и способствует поддержанию активности.

7. Необходимо поощрять ребенка, с целью поддержания у него мотивации к деятельности.

Таким образом, проведение коррекционно-педагогической работы по формированию мелодико-интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией важно проводить с опорой на общедидактические и специальные принципы. Исходя из особенностей данной стороны речи у детей с дизартрией можно выделить следующие направления работы: развитие мимической и артикуляционной моторики, формирование речевого дыхания, развитие высоты и силы голоса, развитие тембра голоса, формирование темпо-ритмических характеристик голоса, развитие интонационной выразительности речи. С целью развития мелодико-интонационной стороны речи используются разнообразные приемы работы.

Abstract. It is important to carry out correctional and pedagogical work on the formation of the melodic and intonational side of speech in preschool children with dysarthria based on general didactic and special principles. Based on the peculiarities of this aspect of speech in children with dysarthria, the following areas of work can be distinguished: the development of facial and articulatory motor skills, the formation of speech breathing, the development of pitch and strength of voice, the development of timbre of voice, the formation of tempo-rhythmic characteristics of voice, the development of intonational expressiveness of speech. In order to develop the melodic and intonational side of speech, various methods of work are used.

Список литературы

1. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : автореф. дис. ... кан. пед. наук : 13.00.03 / Артемьева Ева Эдуардовна ; Моск. гос. откр. пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2003. – 25 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая форма дизартрии / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель. – 2007. – 320 с.
3. Лалаева, Р. И. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 680 с.
4. Лопатина, Л. В. Методика исследования экспрессивной речи детей дошкольного возраста, страдающих стертой формой дизартрии / Л. В. Лопатина // Изучение и коррекция речевых расстройств / под ред. Л. Г. Парамонова (отв. ред.) [и др.]. – Ленинград : ЛГПИ, 1986. – С. 82–88.
5. Шевцова, Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М. : Астрель, 2007. – 222 с.

УДК 373-056.37

Ясюкевич Ю.В.

ГрГУ имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

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

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ОБОБЩАЮЩИХ СЛОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (II–III УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования словаря обобщающих слов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II–III уровень речевого развития). В тексте анализируются трудности, с которыми сталкиваются дети с общим недоразвитием речи при освоении обобщающих понятий, приводятся примеры игр для формирования словаря обобщающих слов.

Словарь обобщающих слов – это лексический набор слов, который служит для обобщения, группировки и классификации других слов или понятий. Эти слова имеют более широкое значение, чем конкретные слова, и могут охватывать множество отдельных элементов или

явлений. Обобщающие слова используются для краткого и эффективного описания объектов, действий или признаков.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова считают, что развитие лексики ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. Развитие словаря, по мнению указанных авторов, в онтогенезе обусловлено и знакомством ребенка с окружающим миром. По мере того, как ребенок познает новые предметы, явления, признаки предметов и действий, обогащается его словарь. Познание окружающей действительности происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через диалог со взрослыми [3].

Для детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) формирование словаря обобщающих слов имеет особенно важное значение, так как решает несколько задач, среди которых отметим: компенсацию речевых нарушений, развитие когнитивных функций, создание предпосылок для успешного обучения, социальную адаптацию. Рассмотрим подробнее реализацию перечисленных задач.

Компенсация речевых нарушений. Дети с ОНР часто имеют ограниченный словарный запас и трудности с формированием грамматически правильных фраз. Развитие обобщающих слов помогает компенсировать эти недостатки. Вместо перечисления множества отдельных предметов, ребенок может использовать обобщающие понятия («овощи», «фрукты», «мебель»), что делает его речь более понятной и экономичной. Это, в свою очередь, повышает коммуникативную эффективность и способствует более уверенному общению.

Развитие когнитивных функций. Формирование обобщающих понятий тесно связано с развитием когнитивных функций, таких как абстрактное мышление, анализ, синтез, сравнение и классификация. Дети с общим недоразвитием речи часто испытывают трудности в этих областях. Целенаправленная работа над словарем обобщающих слов стимулирует когнитивное развитие, способствуя более эффективному усвоению информации и развитию интеллектуальных способностей.

Создание предпосылок для успешного обучения. В школе ребенок с ОНР сталкивается с трудностями в понимании учебного материала, который часто предполагает работу с обобщающими понятиями. Неспособность обобщать затрудняет понимание математических задач, изучение естественных наук, чтение текстов и составление рассказов. Развитый словарь обобщающих слов является основой для успешного освоения школьной программы.

Социальная адаптация. Недостаток обобщающих слов ограничивает социальную коммуникацию. Ребенку сложно понимать и выражать свои мысли в социальных ситуациях, а также участвовать в коллективных играх и беседах. Развитие обобщающих функций способствует лучшей интеграции в социум, улучшению межличностных отношений и повышению самооценки.

Под общим недоразвитием речи понимается сложное речевое расстройство, характеризующееся системным нарушением всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики и связной речи. Р. Е. Левиной в 1969 году была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [2].

В зависимости от степени нарушения речи при общем недоразвитии речи, специалисты выделяют 4 уровня речевого развития:

I уровень речевого развития (I ур.р.р.) характеризуется полным отсутствием речи или наличием в словаре ребенка простейших слов и звукоподражаний, активным использованием мимики и жестов, отсутствием фразовой речи.

II уровень речевого развития (II ур.р.р.) представлен речью из небольшого количества общеупотребительных слов, которые произносятся неправильно. В речи ребенка есть фразы, однако они аграмматичны.

III уровень речевого развития (III ур.р.р.) характеризуется наличием ошибок во всех компонентах речевой системы. Однако, при этом словарь ребенка достаточно широкий, фраза ребенка становится более распространенной.

IV уровень речевого развития (IV ур.р.р.) проявляется в минимальных проявлениях нарушений речи, которые в большей степени выражены в связной речи, при построении монологического высказывания [2].

Охарактеризуем подробнее проявления нарушений речи при общем недоразвитии речи (II–III уровни речевого развития), акцентируя внимание на словаре обобщающих слов на примере конкретных игр.

Игра «*Назови одним словом*» представляет собой эффективный метод для развития словаря обобщающих слов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, находящихся на втором и третьем уровнях речевого развития [1]. Подготовка к игре начинается с подбора материалов. Важно использовать картинки с изображениями предметов, которые легко можно объединить в группы (фруктов, овощей, животных, игрушек и других объектов). Когда материалы готовы, взрослый начинает игру, показывая ребенку последовательно каждую картинку. После того, как он все назвал, задают вопрос, который побуждает ребенка назвать изображенные предметы обобщающим словом: «Как можно назвать эти предметы одним словом?». Если ребенок испытывает затруднения с ответом, взрослый может оказать помощь, задавая наводящие вопросы вроде: «Где растет каждый из этих предметов?», «Что можно делать с каждым предметом?» и т.д. Важно не спешить с ответом, а создавать комфортную атмосферу для размышлений, мотивировать ребенка не ждать подсказки от взрослого, а самостоятельно рассуждать. После того как ребенок называет обобщающее слово, следует обсудить с ним, почему именно эти предметы можно объединить в одну группу, обсуждение становится важной частью игры, так как помогает ребенку глубже понять смысл обобщения, способствуют расширению знаний ребенка и формированию более четких представлений о категориях.

С течением времени стоит усложнять задание, увеличивая количество предметов на картинках, а также переходя к более узким понятиям, например «Чайная посуда», «Столовая посуда» и т.д. Регулярное проведение игры «Назови одним словом» играет ключевую роль в закреплении навыков обобщения предметов и формирования словаря обобщающих слов.

Еще одна эффективная игра «*Кто живет в доме, а кто в лесу?*» представляет собой увлекательный и познавательный прием для развития словаря обобщающих слов у детей дошкольного возраста с ОНР [1]. Для начала, взрослому необходимо подготовить материалы для игры. Важно собрать картинки с изображениями домашних и домашних животных. Картинки могут быть как распечатанными, так и нарисованными, причем изображения должны быть яркими и четкими, чтобы привлекать внимание ребенка. На картинках могут быть изображены такие домашние животные, как кошка, собака, корова, коза, овца и т.д., а также дикие животные, такие как медведь, лиса, заяц, волк, олень, лось и т.д. Наличие различных изображений создаст возможность для более богатого и разнообразного взаимодействия.

Когда материалы готовы, игра начинается с показа первой картинку. Взрослый показывает

ребенку изображение домашнего животного и задает ему вопрос: «Где живет это животное?», вопрос помогает ребенку сосредоточиться на контексте и пытаться вспомнить, в какой среде обитает это животное. Если ребенок отвечает правильно, взрослый может продолжить развивать тему, уточняя: «Как мы можем назвать всех этих животных вместе?» Таким образом, взрослый направляет ребенка к обобщающему слову «домашние животные». Если ребенок затрудняется с ответом, взрослый может предложить подсказки. В этом случае, можно спросить: «Это животное живет рядом с человеком. Какое это животное?» Такие наводящие вопросы помогают ребенку не только вспомнить нужное слово, но и развивают его критическое мышление. После того как ребенок назовет обобщающее слово, взрослый может обсудить с ним, почему именно эти животные относятся к одной группе. Стоит сказать, что домашние животные живут в домах, они приносят пользу человеку, а человек о них заботится.

Далее взрослый показывает картинки диких животных и задает тот же вопрос: «Где живет это животное?» Обсуждая диких животных, взрослый может обратить внимание на то, что они живут в дикой природе, в лесах, полях и других природных средах. Сравнение этих двух групп животных помогает ребенку лучше усвоить информацию и способствует образованию более четких представлений о мире. По мере того, как ребенок становится более уверенным в своих знаниях, игру можно усложнять. Например, взрослый может предложить ребенку самостоятельно объяснять, почему то или иное животное относится к одной из групп.

Таким образом, формирование словаря обобщающих слов для детей с общим недоразвитием речи – это не просто задача расширения словарного запаса, а комплексная коррекционно-развивающая работа, направленная на преодоление речевых нарушений, стимулирование когнитивного развития, улучшение коммуникативных навыков и успешную социальную адаптацию. Обобщающие слова не только помогают компенсировать речевые нарушения, но и способствуют развитию абстрактного мышления, что является основой для успешного обучения и социальной адаптации. В процессе взаимодействия с окружающим миром и через разнообразные методические приемы дети развивают навыки классификации и группировки, что улучшает их коммуникативные способности.

Abstract. General speech underdevelopment manifests itself at four levels, each of which is characterized by specific disorders of speech and cognitive functions. The difficulty of working with generalizing words directly depends on the level of General speech underdevelopment: the higher the level, the more pronounced the violations and the more difficult the correction work.

Список литературы

1. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебник для вузов / В. П. Глухов. – М. : Юрайт, 2025. – 236 с.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И Лалаева, Н. В Серебрякова. – М. : Союз, 1999. – 158 с.
3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е Левина. – М. : Просвещение, 1967. – 44 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Адамчук Маргарита Александровна – студент заочной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Акперова Дарья Яшаровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Аксёненко Валерия Викторовна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Байда Дарья Анатольевна – студент заочной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Бакуменко Виктория Андреевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Бартновская Лидия Владимировна – магистрант специальности «Инклюзивное образование» Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Белодед Вероника Вадимовна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Блыш Анастасия Денисовна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивное образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Богданович Анна Дмитриевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Бритова Анастасия Вячеславовна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Бублей Диана Витальевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Булышко Ксения Дмитриевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Виршич Вероника Александровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Воробей Надежда Юрьевна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивное образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Воронич Юлия Юрьевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Головач Полина Сергеевна – студент специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь

Грецкая Ангелина Руслановна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Гречная Юлия Александровна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Грипич Екатерина Сергеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Грицук Марина Александровна – студент специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь

Гурбан Карина Валерьевна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивное образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Гурина Татьяна Константиновна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Гусева Светлана Александровна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Дайлидко Владислава Антоновна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Двораковская Елизавета Александровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Дудко Ульяна Викторовна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Езепчик Алина Игоревна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Жовнерик Анастасия Николаевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Жолтак Яна Александровна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Жорох Янина Олеговна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Журик Надежда Леонидовна – магистрант специальности «Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС» Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Зайцева Вероника Васильевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Зенькова Яна Вадимовна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Каборда Екатерина Сергеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Казакова Виктория Витальевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Кашко Надежда Александровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Киган Александра Андреевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Кисляк Ирина Александровна – студент дневной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Клинцова Татьяна Викторовна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Коваленко Диана Викентьевна – магистрант специальности «Ранняя комплексная помощь» Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский

государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Ковган Мария Дмитриевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Колодко Надежда Николаевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Копытич Дарья Андреевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Кортышевская Ольга Степановна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивное образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Кот Виктория Владимировна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Кочина Дарья Витальевна – студент заочной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Кривулько Анна Ивановна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Крисеня Екатерина Дмитриевна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивное образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Кулеш Татьяна Юрьевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Лакевич Каролина Александровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Ланцевич Каролина Андреевна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивное образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Ларченко Виолетта Анатольевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Лебедько Елена Ивановна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивное образование» педагогического факультета

учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Левкевич Екатерина Андреевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Лис Ольга Александровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Лисунова Анастасия Сергеевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Ломаско Елизавета Сергеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Мазайло Арина Владимировна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивное образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Малышева Полина Андреевна – студент специальности «Олигофренопедагогика» дефектологического факультета Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Российская Федерация

Миронец Ольга Юрьевна – студент специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь

Моисеенко Татьяна Рышардовна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Молодая Александра Игоревна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Нагорная Вероника Александровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Наривончик Полина Викторовна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Никитенко Виктория Петровна – студент специальности «Логопедия» Института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Нупрейчик Анна Павловна – студент заочной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивно образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Ордина Елена Михафловна – студент специальности «Логопедия» Института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Орпик Анжелика Валерьяновна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Оскирко Маргарита Сергеевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Павлючик Елизавета Сергеевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Пастухова Алина Ивановна – студент специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь

Пашигорева Татьяна Юрьевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Пашко Екатерина Виктровна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Пашковская Анна Анатольевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Пикалович София Дмитриевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Пихтерова Мария Андреевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Пицко Екатерина Павловна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Пищик Софья Константиновна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивное образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Поплавская Инна Юрьевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Попова Александра Ивановна – студент специальности «Логопедия» Института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Потапчук Наталья Михайловна – студент заочной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» педагогического факультета учреждения образования

«Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Препесть Божена Генриховна – магистрант дневной формы получения образования специальности «Лошкольное образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Пуныко Валерия Геннадьевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Ракевич Эвелина Игоревна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивное образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Руль Юлия Ивановна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Савенок Анна Вадимовна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Савченкова Ирина Алексеевна – студент заочной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Синица Дарья Викторовна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Скорб Анастасия Петровна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Соколович Ангелина Александровна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Стасюкевич Ксения Викторовна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Струневская Анна Павловна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Суворова Татьяна Сергеевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Супрун Вероника Юрьевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Сыса Татьяна Александровна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Тарасевич Дарья Сергеевна – студент специальности «Олигофренопедагогика» Института инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Терешко Карина Петровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Торч Каролина Альфредовна – студент заочной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Тургунхужаева Азизахон Эркин кизи – студент специальности «Олигофренопедагогика» дефектологического факультета Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Российская Федерация

Фасевич Инна Геннадьевна – студент заочной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Фиринович Анастасия Евгеньевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Фомина Ксения Петровна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Хомич Алеся Анатольевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Цилимова Наталья Геннадьевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Чебан Кристина Валерьевна – студент специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Республика Беларусь

Шавель Ксения Викторовна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Шапель Милана Витальевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Шафар Полина Руслановна – студент дневной формы получения образования специальности «Специальное и инклюзивное образование» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Шешко Полина Дмитриевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Шиманская Алена Витальевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Шмаровский Виталий Викторович – студент заочной формы получения образования специальности «Олигофренопедагогика» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Шумель Вероника Юрьевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Шурханова Ксения Сергеевна студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Юцкевич Анна Дмитриевна – студент дневной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Ясюкевич Юлия Васильевна – студент заочной формы получения образования специальности «Логопедия» педагогического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

ОГЛАВЛЕНИЕ

Адамчук М.А. ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	4
Акперова Д.Я. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	8
Аксёненко В.В. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	12
Байда Д.А. ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	15
Бакуменко В.А. ОСОБЕННОСТИ ЧУВСТВА РИТМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	18
Бартновская Л.В. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	22
Белодед В.В. ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	25
Блыш А.Д. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	29
Богданович А.Д. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	33
Бритова А.В. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	37
Бублей Д.В. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	41
Булышко К.Д. РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	44
Виршич В.А. СПЕЦИФИКА И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ «ПРИКЛЮЧЕНИЯ КРОША И БАРАША» ПО АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКА [Р] У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	49
Воробей Н.Ю. ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СРЕДОВЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	53
Воронич Ю.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	57
Головач П.С. НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ	60
Грецкая А.Р. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ.....	63
Гречная Ю.А. ХАРАКТЕРИСТИКА АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	67
Грипич Е.С. КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	70

Грицук М.А. СПЕЦИФИКА ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	75
Гурбан К.В. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	78
Гурина Т.К. СЕНСОРНО-ИНТЕГРАТИВНАЯ АРТИКУЛЯЦИОННАЯ ГИМНАСТИКА В КОРРЕКЦИИ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	82
Гусева С.А. ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ «Я УЧУСЬ ЧИТАТЬ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СЛОГОВОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ	86
Дайликко В.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	89
Двораковская Е.А. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ	93
Дудко У.В. МЕТОД ГЛОБАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ПОЛНЫМ ИЛИ ЧАСТИЧНЫМ ОТСУТСТВИЕМ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ	97
Езепчик А.И. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ И НЕСПЕЦИФИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	102
Жовнерик А.Н. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	106
Жолтак Я.А. ОСОБЕННОСТИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ ...	109
Жорох Я.О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	113
Журик Н.Л. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ШКОЛУ	117
Зайцева В.В. НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ	120
Зенькова Я.В. ПРОЯВЛЕНИЯ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ	124
Каборда Е.С. ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ОПИСАТЕЛЬНЫЙ РАССКАЗ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	127
Казакова В.В. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	131
Кашко Н.А. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ) ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЭПБУКА	135

Киган А.А. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	142
Кисляк И.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ИГРА» СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ.....	147
Клинцова Т.В. ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	152
Коваленко Д.В. АДАПТАЦИЯ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ФАКТОРОМ РИСКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ.....	155
Ковган М.Д. НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	158
Колодко Н.Н. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	162
Копытич Д.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ	166
Кортышевская О.С. ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	170
Кот В.В. РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ.....	174
Кочина Д.В. ОСОБЕННОСТИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	177
Кривулько А.И. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ	181
Крисеня Е.Д. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С УЧЕТОМ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ.....	185
Кулеш Т.Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	189
Лакевич К.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ СРЕДСТВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	193
Ланцевич К.А. РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ В СТРУКТУРЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	196
Ларченко В.А. РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ.....	201
Лебедько Е.И. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ	204

Левкевич Е.А. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	208
Лис О.А. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ	212
Лисунова А.С. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	216
Ломаско Е.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИКИ.....	219
Мазайло А.В. ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	223
Миронец О.Ю. СПЕЦИФИКА ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ.....	227
Моисеенко Т.Р. ПРОЯВЛЕНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	230
Молодая А.И. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ «РАЗВИВАЕМ ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ИГРАЯ».....	235
Нагорная В.А. СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....	239
Наривончик П.В. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	242
Никитенко В. П. НАРУШЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	245
Нупрейчик А.П. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО ДЕТСКОГО САНАТОРИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	250
Ордина Е.М. ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	254
Орпик А.В. РАЗРАБОТКА ОПОРНЫХ СХЕМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	258
Оскирко М.С. ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ	261
Павлючик Е.С. СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРОЦЕССА ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В I КЛАССЕ	265
Пастухова А.И. СПЕЦИФИКА ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	269
Пашигорева Т.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	272

Пашко Е.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	276
Пашковская А.А. РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИЙ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С ПОМОЩЬЮ КОМПЛЕКСА ДИДАКТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ	280
Пикалович С.Д. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	283
Пихтерова М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПО ТЕМЕ «ОДЕЖДА» У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	286
Пицко Е.П. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	291
Пищик С.К. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	295
Поплавская И.Ю. РАЗВИТИЕ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	298
Попова А.И. НАРУШЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	302
Потапчук Н.М. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК ПОЛИСУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	305
Препесть Б.Г. ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ.....	309
Пунько В.Г. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	312
Ракевич Э.И. ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	316
Руль Ю.И. ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	319
Савенок А.В. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	323
Савченкова И.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	326
Синица Д.В. РАЗВИТИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИИ.....	330
Скорб А.Ю. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	333
Соколович А.А. ПРОБЛЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	337
Стасюкевич К.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	341

Струневская А.П. ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	344
Суворова Т.С. ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИСЛАЛИЕЙ	348
Супрун В.Ю. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ.....	352
Сыса Т.А. ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ	355
Тарасевич Д.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНЫХ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ.....	359
Терешко К.П. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ (I УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)	362
Торч К.А. ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	366
Тургунхужаева А.Э., Малышева П.А. ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА К ПРАКТИЧЕСКОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОРНАМЕНТА...	369
Фасевич И.Г. ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	373
Фиринович А.Е. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....	377
Фомина К.П. РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	381
Хомич А.А. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	385
Цилимова Н.Г. ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	389
Чебан К.В. ХАРАКТЕРИСТИКА ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ И ДИЗАРТРИЕЙ	393
Шавель К.В. ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	396
Шапель М.В. ОСОБЕННОСТИ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	401
Шафар П.Р. НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ.....	404
Шешко П.Д. ОСОБЕННОСТИ ФОНАЦИОННОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	407
Шиманская А.В. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (I–II УРОВНИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)	410

Шмаровский В.В. ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ УМЕНИЯ ОЦЕНИВАТЬ СВОЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ	414
Шумель В.Ю. ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	417
Шурханова К.С. ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	421
Юцкевич А.Д. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЛОДИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	424
Ясюкевич Ю.В. ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ОБОБЩАЮЩИХ СЛОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (II–III УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ).....	427
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	431