

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

**НАУЧНЫЙ ПОИСК – 2020**  
**Сборник научных работ студентов**

Гродно  
ГрГУ им. Я Купалы  
2020

УДК 082  
ББК 74.58 (4Бел)  
НЗ4

Рекомендовано Советом педагогического факультета ГрГУ им. Янки Купалы

**Редакционный состав:**

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

**Рецензенты:**

*Капалыгина И.В.*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой естественно-научных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»;

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

НЗ4 **Научный поиск – 2020** : сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская, Т. В. Сидорко. – Гродно : ГрГУ, 2020. – 218 с.

В сборнике представлены работы студентов учреждений высшего образования Республики Беларусь и Российской Федерации. В опубликованных в сборнике статьях освещаются проблемы развития коррекционной педагогики, логопедии, психологии.

В статьях, вошедших в сборник, на теоретическом и эмпирическом уровнях реализованы современные подходы к раскрытию методологических, теоретических и практических аспектов воспитания и обучения детей различных возрастных категорий с особенностями психофизического развития; проанализированы формы работы с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития; представлен анализ вопросов профилактики у лиц пожилого возраста.

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

**УДК 082**  
**ББК 74.58 (4Бел)**

© Учреждение образования  
«Гродненский государственный университет  
имени Янки Купалы», 2020

## От составителей

В условиях быстро меняющегося современного мира миссия учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» заключается в выявлении, раскрытии и реализации потенциала человека в пространстве межкультурного взаимодействия. Реализация данной миссии предполагает подготовку высококвалифицированных специалистов, компетентных в решении практических вопросов на основе анализа условий ситуации, обоснования наиболее эффективных способов деятельности, прогнозирования результата и наличия способности к рефлексии собственной деятельности. Осуществление вышеперечисленного возможно в том случае, когда в процессе обучения системно решаются не только образовательные задачи, но и задачи научной подготовки будущих специалистов. Последнее возможно путем вовлечения студентов в научную деятельность посредством написания научных статей по итогам проведения ими исследований.

Данное издание представляет собой сборник научных статей студентов, проблематика которых связана с оказанием коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития в процессе обучения и воспитания в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, во вспомогательной школе; с применением различных форм работы с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития; с организацией профилактической работы с лицами пожилого возраста. Профилактика, коррекция и устранение нарушений в развитии у лиц с особенностями психофизического развития способствует их полноценной социализации и адаптации в обществе. Решение данных вопросов позволит повысить эффективность обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, обеспечит формирование у них основных жизненных компетенций и на этой основе их подготовку к самостоятельной жизни в социуме.

Большое значение в статьях студентов отводится вопросам разработки дидактических материалов для использования их в процессе обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. Предлагается описание данных материалов и методические рекомендации по их использованию в работе с детьми с нарушениями речи, интеллектуальной недостаточностью, нарушениями психического развития (трудностями в обучении), детским церебральным параличом.

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

**Боровская О.А.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО II КЛАССЕ**

**Аннотация.** В статье описаны результаты изучения зрительно-моторной координации учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе на уроках русского языка. На основе анализа полученных результатов выделены направления работы по развитию зрительно-моторной координации у учащихся данной категории: формирование мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания, речи и собственно зрительно-моторной координации.

Учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) к началу школьного возраста отличаются отставанием во всех сферах психической деятельности от показателей нормального психического развития и неравномерностью нарушений в развитии познавательных процессов и личности, но своевременная организация коррекционно-педагогической работы позволяет детям данной категории реализовать свои потенциальные возможности.

В рамках подготовки ребенка к обучению в школе большое значение приобретает формирование зрительно-моторной координации, которая обеспечивает успешность усвоения базовых школьных навыков: письма, чтения и счета. Зрительно-моторная координация – это согласованность движений в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и двигательного анализаторов. В психолого-педагогической литературе понятие «зрительно-моторная координация» рассматривается как зрительный контроль над координированным движением руки [2]. Связи между зрительным анализом и движениями руки не являются врожденными, они формируются и совершенствуются постепенно в различных видах деятельности [1].

Цель данной статьи – выделить и описать направления коррекционной работы по формированию зрительно-моторной координации у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках русского языка во II классе.

В работах А.Н. Корнева [1] отмечается большая роль зрительно-моторной координации в формировании процесса письма. Письмо на уроках русского языка – это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания. Овладение навыком письма – это длительный и трудоемкий процесс, формирование которого вызывает существенные затруднения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Трудности, которые испытывают учащиеся данной категории при овладении навыком письма, связаны с незрелостью зрительных и двигательных анализаторов, недостаточной сформированностью пространственных представлений, несформированностью мелкой моторики пальцев рук. У большинства учащихся с нарушениями психического развития

(трудностями в обучении) пальцы малоподвижны, движения их отличаются неточностью и несогласованностью. Многие дети еще продолжают держать ложку в кулаке, с трудом правильно берут кисточку, карандаш, ножницы, иногда не могут расстегнуть и застегнуть пуговицы, зашнуровать ботинки.

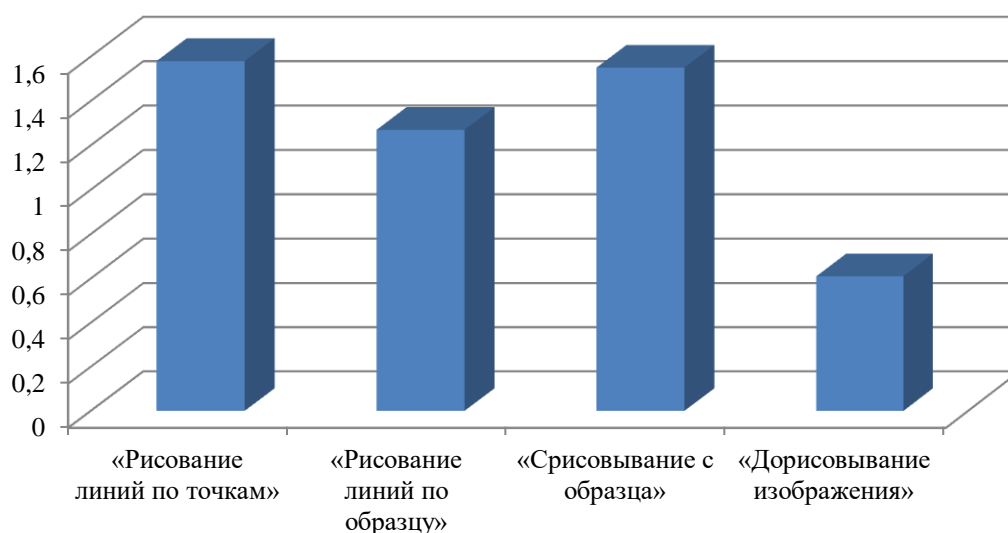
Анализ зрительно-моторной координации, а так же ее роли в процессе деятельности позволил выделить показатели, участвующие в ее реализации:

1) зрительное восприятие, которое обеспечивает прослеживание процесса деятельности, зрительный анализ образца и сравнение с ним полученного результата;

2) мелкая моторика, обеспечивающая процесс реализации замысла и достижения заданного практического результата;

3) внимание, которое позволяет сосредотачиваться на выполняемой деятельности, не отвлекаться от нее, что позволяет своевременно замечать ошибки и их исправлять.

Для изучения зрительно-моторной координации была проведена экспериментальная работа на базе ГУО «Средняя школа № 12 г. Гродно». В исследовании приняли участие учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), обучающиеся во II классе. С целью исследования были проведены четыре диагностических задания, результаты выполнения которых представлены на рисунке (максимальный балл за выполнение каждого задания – 4).



**Рисунок** – Результаты изучения зрительно-моторной координации у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе

Анализ результатов проведения исследования позволил выделить следующие характеристики зрительно-моторной координации у учащихся с нарушением психического развития (трудностями в обучении): трудности в правильном удержании карандаша и расположении листа бумаги; трудности в соединении точек линиями; сильный нажим на карандаш; ошибки в пространственном расположении частей предмета; нечеткость, хаотичность линий; учащиеся не исправляют ошибки самостоятельно; помощь педагога не всегда эффективна.

На результативность использования зрительно-моторной координации оказывают влияние также следующие проявления, отмеченные нами в ходе исследования: неправильное понимание инструкции; несоблюдение последовательности при срисовывании предметов; трудности в соотнесении предметов по величине; снижение продуктивности внимания к концу выполнения заданий; повышенная истощаемость внимания; снижение переключения внимания в процессе выполнения задания; отсутствие заинтересованности в результате.

На основе полученных результатов нами были выделены направления работы с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении): формирование мелкой моторики; формирование зрительного восприятия; формирование внимания; развитие речи (импрессивной и экспрессивной); развитие зрительно-моторной координации.

Для формирования *мелкой моторики* у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) необходимо использовать упражнения, направленные на развитие умения правильно удерживать карандаш и располагать лист бумаги; на коррекцию силы нажима карандаша на лист бумаги; формирование силы, подвижности и гибкости пальцев рук; уменьшение скованности движений пальцев рук; формирование умения четко проводить линии, застегивать и расстегивать пуговицы, штриховать и закрашивать рисунки, не выходя за контуры; формирование умения обводить предметы по контуру карандашом плавным непрерывным движением; развитие согласованности действий обеих рук. Для того чтобы все вышеперечисленные умения были успешно сформированы, учащимся можно предлагать для выполнения следующие упражнения: игры с различными мячами (различного цвета, размера, качества), грецкими орехами; перекатывание между ладонями шестигранного карандаша; задания с бумагой, пластилином, тестом, глиной; пальчиковые игры; массаж рук; показ при помощи рук различных изображений; обрывание бумаги; сминание пальцами комочков из бумаги; перебирание и сортировка круп и семян; завязывание и развязывание узлов; застегивание пуговиц, молний, крючков; нанизывание бус, пуговиц и мелких игрушек на леску.

Для формирования *зрительного восприятия* у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) необходимо использовать упражнения, направленные на развитие умения выделять признаки предметов, точно воспринимать буквы и их элементы, слова, сравнивать их; умения находить общие элементы, отличия, сопоставлять; умения видеть изменения в предметах (словах), произошедших в результате добавления, удаления или перестановки его элементов; умения выделять и называть форму предметов, соотносить предметы по величине, по цвету; умения различать пространственное расположение предметов. Учащимся могут быть предложены следующие задания: «Найди спрятанные буквы», «Найди общий элемент в буквах», «Найди лишнюю букву», «Найди буквы на рисунке», «Построй такой же домик, как на образце», «Найди одинаковые предметы», «Отгадай фигуру», «Дорисуй фигуру», «От маленького к большому», «Что где находится?», «Найди ошибку», «Найди отличия», «Перевернутые изображения» и др.

Для формирования *внимания* у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) необходимо использовать упражнения, направленные на развитие переключения и концентрации внимания; на повышение уровня устойчивости внимания; развитие самоконтроля при выполнении деятельности; формирование умения распределять внимание. Для формирования данных умений целесообразно использовать следующие виды

упражнений: «Составь слово», «Перевернутые слова», «Исправь ошибки в тексте», «Методика Мюнстерберга», «Слова-невидимки», «Четвертый лишний», «Угадай слово», «Чтение с помехой», «Живая картина», «Тень» и др.

Для формирования развития *речи* (импрессивной и экспрессивной) у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) можно использовать упражнения, позволяющие развивать умение различать на слух длинные и короткие слова, гласные и согласные звуки; расширять словарный запас разных частей речи; развивать умение понимать обобщающее значение слов, понимать и использовать в речи слова-синонимы и слова-антонимы, понимать и дифференцировать сложные предлоги, использовать в речи развернутые предложения; развивать умение вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание, слышать ошибки в чужой и собственной речи; совершенствовать умение отвечать на вопросы кратко и полно, задавать вопросы, вести диалог. Учащимся могут быть предложены следующие упражнения: «Хлопни в ладошки, если услышишь звук», «Договори словечко», «Слушай внимательно», «Правильно ли это?», «Назови одним словом», «Добавь слово», «Закончи предложение», «Слово-признак», «Исправим наши ошибки», «Скажи ласково», «Скажи наоборот», «Продолжи рассказ», «Опиши», «Объясни пословицы» и т.д.

Для формирования *зрительно-моторной координации* у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) используются упражнения на проведение линий; на дорисовывание необходимых элементов; прописывание букв; выкладывание букв по образцу; прослеживание траектории движения объекта, на соблюдение правильного соотношения букв по величине, наклону, расстановке и положению их на линейке; на развитие умения рисовать четкие прямые и волнистые линии, проводить линии в ограниченном тетрадными линейками пространстве, рисовать наклонные линии вправо и влево, штриховать по образцу, безотрывно писать овалы и полуовалы, обводить по трафарету фигур или предметов, рисовать узоры по клеточкам, по опорным точкам, пунктирным линиям, раскрашивать, симметрично вырезать. Для развития данных умений учащимся можно предложить следующие упражнения: «Дорисуй», «Пропиши», «Перепиши правильно», «Штриховка», «Художники», «Разукрась», «Красиво вырезаем» и т.д.

Использование данных направлений в ходе коррекционно-педагогической работы позволит формировать у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) зрительно-моторную координацию и создаст основу для усвоения навыка письма.

**Abstract.** Students with mental disabilities (learning difficulties) have an unformed form of visual-motor coordination, which is due to the low level of development of fine motor skills and cognitive processes. Analysis of the results of the study made it possible to identify areas of development of hand-eye coordination in students of this category: the formation of fine motor skills, visual perception, attention, speech and actually hand-eye coordination.

#### *Список литературы*

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) / А. Н. Корнев. – М. : Издательский Дом «М и М», 2004. – 218 с.
2. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 460 с.

**Бочкова А.В.***Саратов, Россия*

Научный руководитель: Константинова О.А., канд. пед. наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье раскрываются основные закономерности речевого развития ребенка в раннем возрасте. Содержатся подробные пояснения и рекомендации по развитию речи в детском возрасте.

Период раннего детства является основным и решающим в развитии ребенка, особенно это актуально для речевого развития. Путь от отсутствия речи до фразовой речи является основополагающим периодом в дальнейшем общем развитии и становлении ребенка, как личности. Развитие речи – одна из центральных проблем воспитания и обучения детей до школы. Огромное значение данному вопросу уделяется в трудах: А.Н. Гвоздева [1], Е.М. Мастюковой [3], С.Н. Цейтлин [4] и др.

На развитие речи ребенка раннего возраста оказывают влияние следующие факторы: характер первого крика новорожденного (громкий, пронзительный, хриплый, слабый, тихий, после хлопка по попке, после стимуляции, не кричал); физиологическая функция дыхания (дышал самостоятельно с рождения, проводились реабилитационные мероприятия из-за заглатывания околоплодных вод или слизи, подключали к аппарату искусственной вентиляции легких, на какой срок, длительность нахождения в кювезе); интенсивная терапия в пренатальном периоде (от рождения 28 дней) (антибиотики, переливание крови, подключение к капельнице); хирургические мероприятия в пренатальном периоде (в случаях тяжелой врожденной патологии органов дыхания, кровообращения, голосообразования и т.п.); первое кормление ребенка грудью (на какой день, сосал сам или кормили сцеженным молоком из бутылочки, использовался ли молокоотсос); причины раннего искусственного вскармливания (стафилококк в материнском молоке, заболевание матери, болезнь ребенка, слабость сосательного рефлекса, разлука с матерью и др.); длительность кормления (быстро уставал и засыпал, отсасывал молоко у соска и отказывался сосать дальше, активно сосал все кормление, отказывался брать грудь, требовал соску); характер сосательных и глотательных движений при кормлении (срыгивание, поперхивание, захлебывание, вытекание молока через нос, вялость губ, болезненное» покусывание» груди во время кормления); характер реакций на голод, охлаждение или перегрев при купании (резкий крик и общая двигательная активность, вялое покряхтывание, длительный пронзительный крик, общая вялость и пассивность); появление первых мимических гримас (реакция на «сладкое-горькое» при изменении питания кормящей матери или введении новой смеси или пищевых добавок), их симметричность или асимметричность, вялость, смазанность; начальное зрительное и слуховое сосредоточение (затихает при поднесении к лицу яркого, светящегося предмета или прислушиваясь к новому звуку на фоне других); фиксация взгляда на лице говорящего взрослого; наличие «комплекса оживления» в ответ на обращение к нему со стороны взрослого; характер преобладающих реакций на раздражители (резкий звук, яркие блики, болевые ощущения): крик, плач, вздрагивание, широкое открывание глаз, начальное сосредоточение, отсутствие реакций; характер преобладающих реакций на обращенную к нему речь матери: «оральное внимание»,



«комплекс оживления», отворачивается в сторону, плачет, не реагирует; проявление положительных эмоций в комфортных условиях, например, после кормления или смены мокрых пеленок (покряхтывание, ворчание, сопение и т.п.).

Знание данных факторов является важным для родителей, которые, наблюдая за поведением и речевыми проявлениями ребенка, могут своевременно обратиться к специалисту для получения консультации. Большое значение при этом приобретает знание онтогенеза речевого развития.

Голосовые реакции появляются у ребенка с момента рождения. Они выражаются в крике и плаче. Самой речью ребенок учится овладевать постепенно, примерно до 5 лет.

В 2–3 месяца ребенок начинает «гулить» и делает первые попытки лепетания. Он начинает использовать гласные звуки, а также согласные г, к, н. Родители должны обратить внимание, если в этом возрасте ребенок еще молчит.

К 5–6 месяцам младенец начинает лепетать, произносить слоги и цепочки слогов («ма-му-ма», «пу-ба»...). Именно в этом возрасте у ребенка появляется внимание к артикуляции взрослых. Он следит за тем, как произносятся звуки. Поэтому нельзя разговаривать с ребенком искажая слова; говорить необходимо четко и правильно.

К году появляются первые слова: «мама», «дай», «ко-ко», «ав-ав».

Важнейшими предпосылками появления у ребенка первых слов являются: анатомическая и функциональная полноценность артикуляционного аппарата; слуховая и эмоциональная реакция на человеческую речь, понимание речи; формирование на уровне сенсорного восприятия различительной способности (различение реальных объектов по форме, размеру, цвету, звучанию, на ощупь и т.д.) и первичных обобщений («шарики — кубики», «ложки — вилки», «кошки — собаки») или сенсорных понятий («красный — зеленый», «большой — маленький»); соответствующее возрасту умственное развитие и становление внимания, памяти и других психических функций, необходимых для установления первых связей между предметами, действиями и их словесными обозначениями; мотивированность речи совместным со взрослым действием, ситуацией общения; выраженное речевое подражание.

К 1,5–2 годам в речи ребенка появляются предложения «Мама, дай сок».

В 2–3 года в результате активного подражания взрослым у ребенка формируется способность грамматического построения речи, а также накапливается словарный запас. Большое значение для диагностики речевого развития на данном этапе приобретает наличие у ребенка возможности строить фразы и связывать их между собой.

К 3 годам из речи ребенка уходит физиологическое смягчение (до этого малыш практически все согласные звуки произносил смягченно, например, «воть»). Предложения становятся более распространенные («Папа купил мне новую грузовую машину»). Ребенок легко запоминает и рассказывает небольшие стихи.

Под влиянием различных факторов речевое развитие ребенка может отличаться от показателей нормального развития. Очень важно своевременно заметить особенности развития речи. Огромную роль в этом процессе играют родители или те люди, которые чаще и больше всего занимаются с ребенком.

К появлению нарушений речи могут приводить множество факторов: наследственность и генетические патологии; различные заболевания матери во время беременности;

органические поражения головного мозга и речевого центра вследствие родовых травм; некоторые заболевания и травмы у ребенка до 3 лет; неблагоприятные условия воспитания; стресс и психоэмоциональные нагрузки, которые могут травмировать неокрепшую детскую психику; занятость родителей, вследствие которой у ребенка возникает дефицит общения, и знакомство с новыми словами достаточно ограничено.

Для обеспечения нормального речевого развития детей в раннем возрасте необходимо придерживаться определенных рекомендаций:

- чтение ребенку книг, рассматривание в них ярких и красочных картинок; проговаривание названия нарисованных объектов, их признаков и действий;

- развитие общей и мелкой моторики;

- развитие артикуляции;

- общение с ребенком во время всех видов деятельности, таких как приготовление еды, уборка, одевание-раздевание, игра, прогулка и т.д.; проговаривание своих действий и действий ребенка;

- использование в речи правильно построенных предложений; предложение взрослого должно быть на 1–2 слова длиннее, чем у ребенка;

- в ходе общения с ребенком необходимо использовать только открытые вопросы, побуждающие его к полному ответу или проговариванию нескольких слов;

- слушание неречевых звуков и шумов, выяснение у ребенка, что это может быть: лай собаки, шум ветра, мотор машины и т.д.;

- пересказ коротких историй;

- заучивание новых слов в процессе предметной деятельности;

- проведение занятий в игровой форме с целью активизации речевого подражания, формирования элементов связной речи, развития памяти и внимания.

Перечисленные рекомендации позволят создать основу для успешного развития речи детей в раннем возрасте.

**Annotation.** Speech development in childhood is characterized by certain dynamics. Knowing the features of speech development at an early age allows you to identify recommendations that will ensure the successful development of children's speech.

#### *Список литературы*

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 471 с.

2. Громова, О. Е. Путь к первым словам и фразам : пособие для родителей / О. Е. Громова. – М. : Просвещение, 2008. – 111 с.

3. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) : Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : Владос, 1997. – 304 с.

4. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок : Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цетлин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

**Буйко Т.В.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) УМЕНИЯ СРАВНИВАТЬ МНОЖЕСТВА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В I КЛАССЕ**

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты изучения уровня сформированности умения сравнивать множества у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе. Рассмотрены методы формирования у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) умения сравнивать множества на уроках математики в I классе.

Одной из важных задач обучения учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является формирование у них адекватных математических представлений, в структуре которых значительное место отводится умению сравнивать множества. Данное умение необходимо в практической жизни каждого человека и его сформированность является условием успешного обучения ребенка.

У детей младшего школьного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) развитие математических представлений количественно и качественно отличается от их сверстников с нормальным психическим развитием. Вследствие недоразвития познавательных процессов у этой категории детей формирование геометрических представлений крайне затруднено и без целенаправленной коррекционной работы невозможно. Типичным для личности детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является отсутствие инициативы и самостоятельности. Им свойственны непосредственные, импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия.

Перечисленные особенности оказывают влияние на процесс усвоения математических знаний и, в частности, на осуществление сравнения множеств. Отсутствие минимального запаса математических знаний, несформированность приемов учебной деятельности и основных мыслительных операций не позволяют учащимся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) активно проявить себя в учебной деятельности. На процесс формирования умения сравнивать объекты у учащихся данной категории оказывают влияние следующие особенности: быстрая утомляемость, отвлекаемость, затруднения при необходимости прилагать умственные усилия, что требует использования игровых моментов, частой смены форм работы, постоянного учета индивидуальных особенностей каждого учащегося (Н. Г. Морозова [2]).

Цель статьи – выделить методы и приемы формирования у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) умения сравнивать множества на уроках математики в I классе.

У детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) наблюдается низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия; на I ступени общего среднего образования остается ведущей игровой мотивация; с

трудом и в минимальной степени формируются учебные интересы; отмечается неустойчивость внимания, преобладание непроизвольности деятельности; неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее значительно выражено отставание словесно-логического мышления, доминирующим является наглядно-образное мышление. У учащихся младшего школьного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) нарушен поэтапный контроль над выполняемой деятельностью. Однако они могут осуществлять процесс переноса знаний в новые условия при создании специальных условий. Перечисленные особенности оказывают отрицательное влияние как на весь процесс обучения математике, так и на формирование умения сравнивать множества.

Для выявления уровня сформированности умения сравнивать множества нами был проведен эксперимент базе ООО «Лидская Бэби Академия» КРЦ «Эдельвейс» (г. Лида). В исследовании приняли участие 10 учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) I класса. В ходе констатирующего эксперимента каждому учащемуся индивидуально предлагали серию из 7 диагностических заданий. Критериями оценки результативности выполнения заданий являлись правильность и самостоятельность.

В ходе обследования у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе были отмечены трудности поэлементного соотнесения двух рядов предметов; установления взаимосвязи «больше», «меньше» между двумя множествами; группировки объектов в множества по пространственному расположению. Кроме этого отмечались затруднения при ориентировании в задании, представленном в устной форме; при выполнении задания только по словесной инструкции; при необходимости удерживать цель деятельности до конца выполнения задания; при назывании выполняемых действий. Использование наглядных приемов обеспечивало некоторое улучшение результатов выполнения диагностических заданий.

Полученные результаты в целом позволили говорить о необходимости проведения коррекционной работы с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках математики в I классе с использованием системы методов и приемов, обеспечивающих успешность процесса обучения.

Для проведения коррекционной работы может быть использована система наглядных, словесных и практических методов. Практические методы очень важны при проведении коррекционной работы по формированию у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) умения сравнивать множества на уроках математики в I классе. Учащимся предлагаются различные варианты упражнений для закрепления формируемого умения сравнивать множества. Обязательным условием реализации данного метода является использование дидактического материала (реальные объекты, картинки с их изображением, геометрические фигуры) и словесное сопровождение выполняемых действий как учителем, так и самим учащимся. Реализуется метод упражнений при формировании умений сравнивать множества с помощью следующих приемов: выделение признака предметов; выделение отличительных признаков предметов; разделение множеств на группы; попарное соотнесение предметов; приложение предметов друг к другу; наложения предметов друг на друга; сравнение двух предметов по величине, ширине, высоте, цвету.

Прием наложения и приложения предметов применяется для выявления качественных характеристик, объединяющих предмет или группы предметов, или для выявления различий

между предметами. Данный прием позволяет сопоставить предметы по форме, величине, цвету, длине или ширине. Можно сравнивать предметы не только по их качественным характеристикам, но и расположению в пространстве.

Практические методы необходимо сочетать с наглядными методами (демонстрация, иллюстрация), которые реализуются с помощью следующих приемов коррекционной работы: рассматривание предметов различных по размеру, форме, цвету; просмотр алгоритма выполнения действий с предметом; наблюдение за последовательностью действиями педагога. Рассматривание является основным приемом для обучения учащихся умению сравнивать множества на уроках математики в I классе. При этом все действия должны сопровождаться словесным описанием, пояснения должны быть понятны учащимся, педагог должен четко показывать пример действия с наглядным материалом.

Словесные методы (беседа, рассказ) при формировании у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) умения сравнивать множества на уроках математики являются обязательными, но дополнительными к наглядным и практическим. Основой использования данной группы методов является теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин [1]): педагог показывает и словесно объясняет выполнение действия, а затем учащийся повторяет с обязательным словесным проговариванием вслух, а потом про себя, в плане внутренней речи.

Словесные методы реализуются с использованием следующих приемов: проговаривание выполняемых действий; ответы на вопросы; словесный отчет о деятельности; объяснение выполнения задания. Данные приемы помогают избежать ошибок в действиях, преодолеть трудности, возникающие у учащихся во время выполнения предложенного задания. Одним из главных приемов формирования умения сравнивать множества является прием ответов на вопросы, который помогает активизировать мышление учащихся, их память и восприятие. Проговаривание выполненных действий повышает эффективность усвоения информации, необходимой для выполнения практических упражнений.

Использование данных методов и приемов при формировании умения сравнивать множества у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе обеспечит учащимся осознанное усвоение новых математических знаний и представлений и применение их на практике в повседневной жизни.

**Abstract.** The process of forming the ability to compare scores in students with mental development disorders (learning difficulties) is influenced by the low level of development of cognitive processes and emotional-volitional sphere. The use of a system of visual, verbal and practical methods will make the learning process of students more effective.

#### *Список литературы*

1. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
2. Морозова, Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей [Текст] / Акад. пед. наук СССР. – М. : Просвещение, 1969. – 280 с.

**Бушмич Ю.И., Велесик Э.И., Корний В.О.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности связной речи у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте. Изложены приемы и задания для развития познавательных процессов, оказывающих влияние на формирование связной речи.

Связная речь – это развернутое смысловое высказывание, обеспечивающее взаимопонимание между говорящими людьми. При этом под смысловым высказыванием подразумевается ряд предложений, сочетающихся логически, синтаксически, грамматически, лексически и фонетически [1].

Основная функция связной речи – коммуникативная. Связная речь обеспечивает процесс общения с людьми, который может быть представлен двумя формами речи – диалогической и монологической. Диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Речь может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Это связано с пониманием собеседниками ситуации общения. Монологическая речь – это связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Высказывание при монологе содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто, чем при диалоге. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном, связность монолога обеспечивается одним говорящим. Из-за своей сложности, монологическая речь у детей развивается позже диалогической и требует от них серьезных умственных и волевых усилий [1].

При снижении уровня речевого развития отмечаются трудности построения связного высказывания, как в ходе монолога, так в процессе диалога. Дети затрудняются в планировании высказывания, его построении и проговаривании; нарушается также возможность осуществления контроля за собственной речью. Это создает препятствия для познания окружающего мира, взаимодействия со взрослыми и сверстниками и в целом для психического развития детей. Особое значение развитие связной речи приобретает в дошкольном возрасте в связи с предстоящим обучением в школе.

Цель статьи – проанализировать содержание коррекционной работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте.

Общее недоразвитие речи – это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается запоздалое начало развития речи, бедный запас слов, аграмматизмы, нарушения произношения и фонемообразования, что свидетельствует о системном нарушении всех компонентов речевой деятельности [2]. У детей с общим недоразвитием речи отмечается нарушение

звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, проявляется низкий уровень словарного запаса и несформированность грамматического строя. Все перечисленные особенности создают трудности реализации полноценной деятельности общения и снижают возможность успешной социализации и адаптации в обществе.

Развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте носит системный характер. Эффективность данного процесса обеспечивается вовлечением в коррекционный процесс разных сторон психического развития: восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения в связи с их участием в речевой деятельности и процессе общения.

Большое значение для развития связной речи играет *фонематическое восприятие*, благодаря которому ребенок правильно воспринимает как собственную речь, так и речь окружающих, дифференцирует звуки и понимает речевые высказывания. Это позволяет ему ориентироваться в потоке поступающей информации и адекватно на нее реагировать, отвечать на поставленные вопросы, делать определенные выводы по итогам общения.

Для развития фонематического восприятия детям с общим недоразвитием речи могут быть предложены упражнения, направленные на дифференциацию сначала неречевых, а затем и речевых звуков. Для формирования умения дифференцировать неречевые звуки детям предлагается угадать, что звучит; соотнести звук с изображением животного, бытового прибора, транспорта; отстучать заданный ритм; обозначить заданный ритм с помощью палочек. Для формирования умения дифференцировать речевые звуки предлагается хлопнуть на заданный звук; найти схожие слова; определить первый (последний) звук в слове; произнести слоги по образцу; найти лишний звук, лишнее слова; выделить гласный (согласный) звук из ряда других звуков; определить последовательность и количество звуков в слове; придумать слово на заданный звук и др.

Внимание ребенка к особенностям слышимой им речи, умение слышать тонкости произношения слов и помогают ему в усвоении правильного произношения звуков и слов, позволяют выделять в речевом потоке главное и второстепенное, не отвлекаться во время получения информации. Благодаря этому появляется возможность понимать общий смысл высказывания. Для развития внимания детям с нарушениями речи предлагают послушать тишину, последовательно осуществить несколько действий для развития переключения внимания; выполнить задания на определение изменений в ряду фигур или предметов и т. д.

Воображение в дошкольном возрасте играет большую роль в общем психическом развитии ребенка. С помощью воображения ребенок представляет себе конечный результат деятельности, замещает реальные предметы воображаемыми образами. Воображение позволяет ребенку продумать свое высказывание еще до проговаривания. Низкий уровень речи оказывает отрицательное влияние на развитие воображения у ребенка. Развитие воображения осуществляется при включении ребенка в продуктивные виды деятельности (создание постройки, объектов из пластилина, рисование по замыслу и т. д.), при использовании игры (обыгрывание предмета, изображения, «оживление» создаваемых образов), в ходе речевой деятельности (продолжение предложения, окончание рассказа, подбор слов и т. д.).

Основная функция языка состоит в закреплении и выражении опыта, который накапливает ребенок в процессе взаимодействия с окружающими. Недостаточный уровень

развития речи приводит к снижению возможностей памяти. Для развития памяти у детей с общим недоразвитием речи могут быть использованы следующие приемы: разучивание потешек, небольших стихотворений; называние признаков и свойств предметов; проговаривание порядка действия; пересказ; создание ассоциативных цепочек; запоминание и последующее воспроизведение пар слов; запоминание и повторение серии движений, ответы на вопросы и т. д.

Мышление позволяет ребенку выстраивать логическую последовательность высказывания, устанавливая причинно-следственные связи, связи между словами; выделять существенные признаки предмета и ситуации; делать вывод, обобщать услышанную информацию. Для развития процесса мышления детям предлагается подобрать к заданному слову подходящее по смыслу; составить предложение с парой слов; выбрать из четырех объектов один лишний и подробно объяснить свой выбор; описать заданный предмет; узнать предмет по описанию; придумать название рассказа; разделить предметы на группы; сказать, что было сначала; определить последовательность событий и т. д.

Большое значение для развития связной речи имеет пересказ или составление рассказа по сюжетной картинке или серии сюжетных картинок. При выполнении подобных заданий активизируются все познавательные процессы. Дети при этом учатся связно, последовательно и выразительно излагать готовый текст без помощи взрослого, интонационно передавая диалог действующих лиц и характеристику персонажей. У них формируется умение развивать сюжетную линию, придумывать название рассказу в соответствии с содержанием, соединять отдельные предложения и части высказывания в повествовательный текст [3].

Использование предложенных заданий в системе с учетом особенностей познавательных процессов детей с общим недоразвитием речи позволит сформировать основу для развития связной речи и обеспечит успешность социализации ребенка в обществе.

**Abstract.** The systematic nature of correctional classes allows you to develop cognitive processes: perception, memory, attention, imagination, and thinking. This creates a full-fledged basis for the formation of coherent speech in children with General speech underdevelopment in preschool age.

#### *Список литературы*

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Академия, 2002. – 200 с.
3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Владос, 2004. – 288 с.



**Быковская А.А.***Гродно, Республика Беларусь*  
Научный руководитель: Сидорко Т.В.**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОБУКВАРНЫЙ ПЕРИОД**

**Аннотация.** В статье дана характеристика понятию «письмо», его структурным компонентам. Раскрываются особенности формирования готовности к обучению письму у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в добукварный период, описываются основные задачи добукварного периода.

Владение письменной речью является одним из условий успешной социальной адаптации. Данное умение – важнейший учебный навык, который играет большую роль в психическом развитии в целом. Одним из наиболее значимых условий усвоения в школьном возрасте письменной речи является формирование языковой компетенции как психологической системы, включающей два основных компонента: речевой опыт субъекта и знания о языке. Начиная с дошкольного возраста, усваиваются не теоретические знания и представления о языковой системе, а эмпирические языковые обобщения, т.е. практические, донаучные знания и представления. Устная речь является одной из ведущих функций в психологическом базисе письма. Все компоненты, формы и функции устной речи в основном складываются у ребенка к моменту поступления в школу [4]. У учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) из-за ограничений в развитии речевой функциональной системы имеются трудности в усвоении письма как многоуровневой системы, включающей функции и навыки высокой сложности. Поэтому необходима целенаправленная коррекционная работа по формированию готовности к обучению письму у данной категории детей.

Цель статьи – рассмотреть особенности формирования готовности к обучению письму у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в добукварный период.

Письмо – это особая форма речи, при которой ее элементы фиксируются на бумаге (или других материалах) путем начертания графических символов (графем), соответствующих элементам устной речи. Письмо – одно из наиболее комплексных умений, которые формируются в процессе обучения. Важнейшим элементом обучения письму является формирование графического навыка письма, параллельно с которым идет формирование орфографических навыков [3].

Графический навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Правильно сформированный графический навык позволяет писать буквы четко, красиво и разборчиво. Неправильно сформированный графический навык создает комплекс трудностей письма: небрежный, неразборчивый почерк, медленный темп.

Можно выделить следующие этапы формирования графического навыка [2]:

– штриховка фигур, обводка трафаретов и другие упражнения, которые направлены на выработку умения соблюдать строку, нужным образом располагать и держать письменные принадлежности, вести прямую линию и закруглять ее, соизмерять длину линии и т. п.;

– письмо элементов букв: палочки (короткую и длинную), загибы, петли и т.п. (эта ступень не является обязательной);

– письмо отдельных букв – строчных и прописных – без соединения с другими буквами;

– письмо сочетаний букв, слогов, письмо целых слов, с целью выработки навыка соединения букв.

Особенности графического навыка в том, что это, с одной стороны, двигательный навык, т.е. такое действие, которое опирается на первый взгляд лишь на мускульные усилия. С другой же стороны, в процессе письма осуществляется перевод осмысленных единиц речи в графические знаки (перекодировка). Это придает письму характер сознательной деятельности. Эта сторона письма как специфической человеческой деятельности и составляет главное в навыке письма.

Целью специально организованного процесса обучения русскому языку является формирование у учащихся с ТНР полноценного средства общения и выражения мыслей, создание необходимых предпосылок для изучения языка как предмета и других основ наук. В ходе обучения языку происходит развитие познавательной деятельности в тесной связи с коррекцией и формированием речи. Обучение языку учащихся с ТНР имеет четко выраженную практическую направленность. Программой для специальной общеобразовательной школы для детей с ТНР выдвигаются следующие направления [5]:

- 1) развитие понимания обращенной к детям устной речи;
- 2) формирование активной устной речи учащихся;
- 3) обучение произношению;
- 4) обучение письменной речи;
- 5) формирование словарного запаса;
- 6) формирование грамматического строя речи.

Обучению грамоте предшествует добукварному периоду. В этот период учитель изучает особенности учащихся с ТНР: устанавливает степень их ориентации, уровень развития речи, состояние фонематического слуха, зрительного восприятия, общей и мелкой моторики, объем владения школьными навыками (знание звуков и букв, техника чтения, умение записывать буквы, слоги, слова). Особо отмечаются недостатки психофизических функций, относительная сохранность некоторых из этих функций, возможности в обучении каждого учащегося. Такая характеристика в дальнейшем поможет учителю целенаправленно вести занятия, правильно планировать их, учитывая общие и типичные недостатки, индивидуальные особенности детей [1].

Согласно учебной программе для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи, в процессе обучения письменной речи в добукварный период решается задача формирования готовности к началу обучения грамоте: коррекция специфических нарушений развития познавательной деятельности учащихся, их мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения), восполнение пробелов в элементарных знаниях, подготовка к овладению основными учебными навыками, формирование интеллектуальной активности. Учащиеся готовятся к письму (правильная посадка при письме, правильное положение кисти руки и пальцев, держащих ручку). Значительное место отводится развитию зрительного восприятия с целью предупреждения оптической дисграфии. Содержание программы предусматривает специальные упражнения по рисованию, штрихованию и письму

отдельных элементов букв. В добукварный период учащиеся практически усваивают звуковой и слоговой состав слова, понятие «ударение». Значительное место отводится развитию фонематического восприятия и слуха [2].

Программный материал для учащихся с ТНР в добукварный период составлен таким образом, чтобы учащиеся, приобретая точные сведения о природе, жизни детей в школе, в семье, о труде взрослых, продвигались в речевом развитии.

Таким образом, теоретический анализ научной и программной литературы показал, что в добукварный период при формировании навыков письма у учащихся с ТНР параллельно решается ряд важных задач: формировать умение выделять из речевого потока отдельные слова; осуществлять слоговой и фонематический анализ; дифференцировать звуки по слуху и артикуляторно; знакомить с основной функцией слова и с первоначальными грамматическими понятиями: предложение, слово, слог, звук; пополнять словарный запас; осуществлять подготовку руки и глаза к чтению и письму; развивать глазомер и ориентировку в малом пространстве; выработать правильные и координированные движения пальцев и кисти руки; знакомить с письменными принадлежностями и научить пользоваться ими. Такая параллельность определяет комплексный подход и позволяет компенсировать вторичные нарушения в моторной и познавательной сферах у учащихся с ТНР.

**Abstract.** The article describes the concept of «letter» and its structural components. The author reveals the features of the formation of readiness to learn writing in students with severe speech disorders in the pre-school period, describes the main tasks of the pre-school period.

#### *Список литературы*

1. Аксенова, А. К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Демиденко, С. А. Методика преподавания русского языка (специальная) / С. А. Демиденко. – Минск : БГПУ, 2009. – 38 с.
3. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / К. В. Комаров. – М. : Просвещение, 1982. – 160 с.
4. Кривовязова, Н. Д. Обучение в 1 классе / Н. Д. Кривовязова, И. Н. Ясова. – Минск : НМЦентр, 1998. – 68 с.
5. Сб. программ для специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении с русским и белорусским языками обучения. Русский язык. Белорусская мова. Математика. Человек и мир. I–V классы. – Минск : НИО, 2008. – 144 с.

**Бычек М.Ю.**

*Волковыск, Республика Беларусь*

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

## **ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье освещены особенности формирования и развития связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Представлены основные результаты исследования уровня сформированности связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и учащихся с нормальным речевым развитием. Описан коррекционный потенциал дидактических игр и упражнений для развития связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

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

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

Проблема развития связной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи – одна из самых актуальных проблем в современной логопедической практике, т. к. речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. Несформированность или недоразвитие связной речи отмечается у всех детей с тяжелыми нарушениями речи и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка [1].

Цель данной статьи – раскрыть особенности связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР).

Развитие связной речи происходит постепенно по мере развития мышления, связанного с развитием деятельности и общения. В первый год жизни наблюдаются предпосылки речевого развития, звукоподражание (гуление), лепет. В это время ребенком приобретает пассивный словарь. Ребенок понимает отдельные слова, обращенные к нему. С появлением у ребенка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. На дошкольном этапе продолжается быстрое увеличение словарного запаса, происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений. На данном этапе высказывания детей напоминают короткий рассказ. Главная особенность развития речи учащихся – это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила

построения высказываний. Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи – письменной речи [8].

Для определения уровня сформированности связной речи младших школьников с ТНР (экспериментальная группа) и младших школьников с нормальным речевым развитием (контрольная группа) были использованы следующие методики:

1. Методика балльной оценки В.П. Глухова [3], которая состоит из семи заданий:
  - 1) составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
  - 2) составление предложений по трем картинкам;
  - 3) пересказ простого по структуре и небольшого по объему литературного текста;
  - 4) составление рассказа по серии сюжетных картинок;
  - 5) составление рассказа на основе личного опыта;
  - 6) составление описательного рассказа;
  - 7) завершение рассказа по готовому началу (с опорой на картинку).

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что у 70 % учащихся с ТНР отмечается низкий уровень сформированности связной речи, 30% учащихся характеризуются средним уровнем развития связной речи. Для 90% учащихся с нормальным речевым развитием характерен высокий уровень сформированности связной речи; при этом только у 10 % учащихся был отмечен средний уровень.

У учащихся с ТНР снижены возможности составления связного сюжетного рассказа, что проявляется в трудностях передачи сюжета, затруднении смыслового обобщения сюжетной ситуации, неточном и неточном употреблении слов. У них возникают трудности завершения рассказа по готовому началу, проявляющиеся в отсутствие детализации, неумении связать новые образы с основным сюжетным содержанием, невозможности самостоятельно придумать логическую последовательность концовки сюжета, в нарушении смысла сюжета.

У учащихся с ТНР были отмечены затруднения при построении высказываний уже на уровне фразы; возникали серьезные проблемы при выполнении большей части заданий при составлении рассказов, им постоянно требовалась помощь педагога, наблюдались затруднения в смысловой организации высказываний. Учащиеся данной категории не обладают навыками самостоятельного составления рассказа, а для их высказываний свойственна крайняя бедность употребляемых языковых средств и нарушение связности. Учащиеся с ТНР строили в основном простые предложения, состоящие из трех слов; в предложениях встречались ошибки в использовании слов; пропуски сложных предлогов, глаголов; изменение порядка слов; повторы слов, что сопряжено с ограниченностью активного словарного запаса. У них снижены возможности составления связного сюжетного рассказа, что проявляется в трудностях передачи сюжета, затруднении смыслового обобщения сюжетной ситуации, неточном употреблении слов. В целом ряде случаев рассказ практически сводился к ответам на вопросы и утрачивал характер связного рассказа.

Количественный и качественный анализы полученных результатов позволили разработать комплекс дидактических игр и игровых упражнений в качестве основного дидактического инструментария для развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Дидактические игры, направленные на развитие связной речи детей, позволяют пополнять и активизировать словарь, формировать правильное звукопроизношение, развивать связную речь, умение правильно выражать свои мысли [3].

Дидактические игры направлены на развитие умения детей составлять самостоятельные рассказы о предметах, явлениях в природе и в общественной жизни. Для развития и совершенствования связной речи можно применять такие игры: «Разговор по телефону», «Так бывает или нет?» [1], «Какое время года?», «Узнай, чей лист?», «Отгадай, что за растение?», «Загадай, мы отгадаем», «Что где растет?», «Лето или осень?» [7].

Таким образом, для развития связной речи педагог создает условия, побуждающие детей рассказывать, использовать поручение; в книжном уголке вывешивает крупные картины для активизации разговорной речи при рассматривании. Обогащение словаря происходит и в процессе ознакомления с искусством. Педагог следит за тем, чтобы активные роли в ролевых играх чаще поручались плохо рассказывающим детям. Умение рассказывать закрепляется в играх-драматизациях, театральной деятельности.

**Abstract.** This article presents the features of formation and development of coherent speech of primary school children with severe speech disorders. The main results of the study of the level of formation of coherent speech in students with severe speech disorders and students without speech disorders are presented. The article describes the correctional potential of didactic games and exercises for the development of coherent speech in primary school children with severe speech disorders.

#### *Список литературы*

1. Архипова, Е. В. Основы методики развития речи учащихся : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. В. Архипова. – Рязань : РГПУ, 1999. – 134 с.
2. Аксенова, А. К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Бородич, А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособие / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 287 с.
4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
5. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у детей с ОНР / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.
6. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
7. Степанова, О. А. Дидактические игры на уроках в начальной школе / О. А. Степанова, О. А. Рыдзе. – М. : Сфера, 2005. – 96 с.
8. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

**Варивода А.С.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос о реализации компетентностного подхода на уроках по предмету «Человек и мир» во вспомогательной школе. Выделены особенности, которые приводят к трудностям усвоения материала учащимися с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения.

Долгое время в системе образования, в том числе и специального, традиционными являлись подходы, направленные на усвоение учащимися определенной системы знаний, умений и навыков, не уделяя при этом внимания возможности применения их в повседневной жизни. Но со временем данная модель потеряла свою значимость, так как на смену ей пришла «модель социальной поддержки», которая имеет социальную направленность и берет за основу умение использовать полученные знания в повседневной жизни. Подобные идеи являются содержанием компетентностного подхода, который является основным при организации образовательного процесса для обучающихся с особенностями психофизического развития.

Компетентностный подход в образовании предполагает не увеличение объема информированности в различных предметных областях, а развитие у учащихся с особенностями психофизического развития способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта [4]. Особую значимость данный подход приобретает в условиях вспомогательной школы, так как учащиеся с интеллектуальной недостаточностью характеризуются низким уровнем сформированности всех познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, трудностями переноса усвоенного способа деятельности в измененные или новые условия. В связи с этим педагоги вспомогательной школы, зная особенности учащихся данной категории, подбирают методы и приемы, обеспечивающие максимальную реализацию компетентностного подхода при организации и проведении уроков и во внеурочной деятельности.

Цель статьи – проанализировать использование компетентностного подхода на уроках «Человек и мир» при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Компетентностный подход предполагает направленность процесса обучения на формирование ключевых компетенций личности. В работах И.А. Зимней [1], Д.А. Иванова [2], А.В. Хуторского [5] и др. компетенция понимается как потенциальное, когнитивное, процессуальное явление, а компетентность – как актуальное, личностное, результативное. Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская, А.Н. Коноплева [3] в специальном образовании определяют компетенцию как способность и готовность действовать в жизненно важных ситуациях. Компетентность рассматривается как владение компетенцией, готовность к проявлению компетенций, владение умениями и навыками, способами деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов [3].

С учетом подобного понимания компетенций компетентностный подход можно рассматривать как подход, ориентирующий на получение практических результатов, основанных на осознанном применении полученных знаний и умений при решении различного рода жизненных задач. Ключевые компетенции при этом носят обобщенный характер и проявляются в любом виде деятельности. В качестве ключевых компетенций выделяются социальная, личностная, коммуникативная, познавательно-информационная. Особое внимание необходимо уделить познавательно-информационной, которая отражает владение общими умениями и навыками.

Познавательно-информационная компетенция свидетельствует об умении учащегося мыслить (анализировать, обобщать, сравнивать), познавать новое, умении пользоваться доступными информационно-коммуникативными средствами и технологиями, компьютером, телевизором, телефоном, аудио-видеозаписями. Учащийся умеет добывать знания, может отличить факты от нереальных событий и сюжетов [3].

Существует ряд особенностей, которые не позволяют учащимся с интеллектуальной недостаточностью полноценно овладеть данной познавательно-информационной компетенцией. У них значительно снижено мышление, основу которого составляют операции анализа, синтеза, обобщения. Такие обучающиеся с трудом улавливают причинно-следственные связи, не могут выделить существенные признаки предмета, трудность для них составляет сравнение разных предметов, выделение из целого части и наоборот. В связи с этим у учащихся трудно формируются умения, основа формирования которых заключается в анализе, обобщении и сравнении. Детям тяжело самостоятельно получать какие-то знания и использовать их в практической деятельности.

Несформированность памяти также оказывает отрицательное влияние на формирование познавательно-информационной компетенции. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью лучше запоминают внешние признаки, но трудно осознают и запоминают внутренние логические связи; произвольное запоминание формируется позже и вызывает существенные затруднения по сравнению с нормой. В большей степени развита механическая память. Существенные трудности возникают при необходимости воспроизведения материала, что также характеризует неполноценность овладения данной компетенцией.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью характеризуются низким уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы, примитивностью интересов, потребностей и мотивов деятельности. У них нет познавательного мотива, нет интереса ко всему новому и необычному. Им доступны для выполнения уже освоенные виды деятельности, в которых используются многократно применяемые средства.

Большие возможности для формирования познавательно-информационной компетенции предоставляет предмет «Человек и мир». Он служит для формирования у учащихся первоначальных знаний о природе, обществе и человеке, основ экологической культуры и здорового образа жизни. Учащиеся кроме тех традиционных знаний и умений, которые постигают при изучении данного предмета, при правильной педагогической организации могут освоить материал таким образом, что он станет основой для самостоятельного получения знаний и решения повседневных жизненных задач.

Нами было проанализировано содержание учебной программы по теме «Времена года». По отношению к информационно-познавательной компетенции в рамках данной темы можно



отнести формирование следующих умений: анализировать признаки каждого времени года, сравнивать их между собой, выделять общие и отличительные признаки, выстраивать определенную последовательность на основе выделения причинно-следственных связей; определять погоду в зависимости от времени года, подбирать одежду в соответствии с временем года и т.д. Кроме этого формируются умения планировать, анализировать свою деятельность и ее результаты, осуществлять рефлекссию своей деятельности, выделять ошибки и их исправлять.

Развитие познавательно-информационной компетенции строится на развитии познавательного интереса, способствует появлению и закреплению «правильных» мотивов обучения. Поэтому педагог при планировании уроков по предмету «Человек и мир» подбирает приемы и средства, способствующие созданию познавательной мотивации, интереса на уроке: использование сюрпризного момента, самостоятельный выбор выполняемых заданий, использование природного материала, опора на жизненный опыт учащихся, наблюдение за изменениями погоды. Большое значение для развития данной компетенции имеют задания на составление схем, заполнение таблиц, карт погоды и т.д.

Использование на уроках по предмету «Человек и мир» заданий, направленных на использование компетентного подхода, позволит формировать интерес у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, создавать жизненные ситуации и решать их в практической деятельности, что закрепит знания и умения учащихся и позволит им использовать их при решении возникающих задач.

**Abstract.** The implementation of the competence approach in the lessons «Man and the world» requires taking into account the individual characteristics of students. Of particular importance is the selection of certain techniques and tools that contribute to the creation of cognitive motivation, interest in the lesson, based on the allocation of formed skills in the curriculum.

#### *Список литературы*

1. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. – № 4. – С. 16–31.
2. Иванов, Д. С. Компетентности и компетентный подход в современном образовании / Д. С. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
3. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Специальная адукацыя. – № 3. – 2009. – С. 3–9.
4. Лебедев, О. Е. Компетентный подход в образовании / О. Е. Лебедев / Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
5. Хуторской, А. В. Компетентный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

**Ведьгун Л.В.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Баль Н.Н., канд. пед. наук, доцент

## **К ПРОБЛЕМЕ О ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ КАК УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ**

**Аннотация.** Описывается роль профилактики дисграфии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Рассматриваются виды профилактической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Полноценное овладение детьми чтением и письмом обеспечивает качественное усвоение школьных знаний. Нарушения письма являются наиболее часто встречающейся проблемой школьного обучения. Исследованием данной проблемы занимались такие авторы, как А.Н. Корнев [1], Р.И. Лалаева [2], Л.Г. Парамонова [6], И.Н. Садовникова [7], Т.Б. Филичева [8], Г.В. Чиркина [8] и другие.

Исследователи по-разному определяют дисграфию. Это объясняется тем, что существуют различные аспекты изучения этой проблемы: клинико-психологический, психофизиологический, логопедический и другие. Однако, проанализировав различные определения, можно сделать вывод, что *дисграфия* – это частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких и повторяющихся специфических ошибках на письме. Это могут быть такие ошибки, как искаженное написание букв; замены рукописных букв: графически сходных или обозначающих фонетически сходные звуки; искажения звукобуквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов; искажения структуры предложения: раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов.

Те или иные ошибки будут проявляться при определенной форме дисграфии. В классификации, предложенной Р.И. Лалаевой [2], выделяются следующие формы: артикуляторно-акустическая дисграфия; дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (акустическая); дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; грамматическая дисграфия; оптическая дисграфия.

Нужно отметить, что существует достаточное количество причин, которые могут повлиять на возникновение дисграфии. Одной немаловажной причиной является наличие недоразвития устной речи во всех ее звеньях – системного нарушения речи (Р.Е. Левина [5]). Распространенность нарушений письма среди детей младшего школьного возраста связано с тем, что значительная часть выпускников учреждений дошкольного образования поступают в первый класс с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Наличие общего недоразвития речи, в свою очередь, затрудняет процесс овладения грамотой.

Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста с ОНР может варьироваться от полного отсутствия у них общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [8]. Но, независимо от уровня речевого развития, детям с ОНР необходима

специализированная помощь, которая будет направлена на предупреждение нарушений письма.

То есть можно еще раз отметить, что процесс овладения письменной речью находится в тесной связи с устной речью, а именно со степенью сформированности всех сторон устной речи: звукопроизношения, фонематического восприятия, лексико-грамматической стороны речи, связной речи. Исходя из этого, можно сказать, что причиной нарушений письма могут являться те же органические и функциональные нарушения, которые вызывают нарушения устной речи.

Известно, что коррекция дисграфии наиболее успешна при раннем ее начале [1]. *Профилактика* же является еще более эффективной мерой, которая позволяет предупредить развитие нарушений письма.

А.Н. Корнев [1] выделил и описал следующие виды профилактики нарушений письменной речи: первичная профилактика; вторичная профилактика. Стоит отметить, что первичная профилактика является одинаковой как для дисграфии, так и для дислексии.

Рассмотрим содержание каждого вида профилактики нарушений письменной речи.

*Первичная профилактика* дислексий и дисграфий направлена на устранение основных этиологических факторов, которые имеют отношение к дислексии и дисграфии. Для данного вида профилактики рекомендуются следующие профилактические мероприятия: меры по предупреждению перинатальной патологии плода и новорожденного: охрана здоровья будущих матерей и беременных, оптимальная организация наблюдения за беременными и профилактика осложнений беременности, предупреждение родового травматизма, инфицирования плода и новорожденного и т. п.; меры по снижению соматической и инфекционной заболеваемости детей в первые годы жизни; ранняя диагностика и своевременное лечение перинатальной церебральной патологии; ранняя диагностика и коррекция нарушений развития речи у детей: позднее появление первых слов (после 1 года 3 мес.) или фраз (после 2 лет) является достаточным основанием для вмешательства логопеда; при наличии билингвизма у ребенка необходим выбор адекватных методов обучения грамоте: дети, сменившие язык обучения, относятся к группе риска по дислексии и дисграфии и должны получать индивидуальную помощь при освоении второго языка; работа с неблагополучными семьями и семьями детей, не посещающих детский сад: организация «школ» для родителей с преподаванием приемов подготовки ребенка к школе, развития у него необходимых сенсомоторных и речевых навыков [1, с. 196].

*Вторичная профилактика* дисграфий направлена на своевременное выявление группы риска, то есть детей с предрасположенностью к данному речевому нарушению. К группе риска правомерно относить следующих детей: с «цепочкой» пери- и постнатальных вредностей; с поздним и аномальным развитием устной речи; с задержкой психического развития; с выраженной незрелостью изобразительных способностей; с билингвизмом [1].

А.Н. Корнев [1] отмечает, что выявление указанного контингента детей в оптимальном варианте должно быть проведено до начала обучения в школе. С детьми, отнесенными в группу риска по возникновению дисграфии, проводится коррекционно-профилактическая работа. Она включает в себя исправление фонетико-фонематических нарушений, формирование функционального базиса письма, индивидуализацию темпов и методов обучения письму.

Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская [4] также указывают на то, что профилактика нарушений чтения и письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями, с задержкой психического развития, с интеллектуальной недостаточностью и других категорий детей с особенностями психофизического развития. Профилактическая работа ведется по следующим направлениям: развитие зрительно-пространственных функций; развитие памяти; развитие внимания; развитие аналитико-синтетической деятельности; формирование языкового анализа и синтеза; обогащение лексики; формирование грамматического строя речи; устранение нарушений устной речи.

Профилактические направления работы могут осуществляться не только учителем-дефектологом (учителем-логопедом), но и другими специалистами, работающими в образовательном учреждении при условии соответствующей их подготовки [3]. То есть учитель-логопед на коррекционных занятиях с детьми с ОНР реализует задачи предупреждения нарушений письма. Другие же педагоги будут закреплять уже сформированные на коррекционных занятиях умения и навыки, или же формировать новые умения и навыки, которые будут направлены на предупреждение нарушений письма. Это может быть реализовано на занятиях и во внеучебное время (во время режимных моментов, на прогулках, в вечернее время и так далее). Л.Г. Парамонова отмечает, что успешность профилактики дисграфии у детей дошкольного возраста также во многом зависит от участия в ней родителей [6].

Таким образом, профилактика нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР представляет собой комплексную систему работы, в которой принимает участие не только учитель-логопед, а еще и воспитатель, физкультурный руководитель, музыкальный руководитель и родители ребенка.

**Abstract.** The role of dysgraphia prevention in preschool children with general speech underdevelopment is described. The types of preventive work with preschool children with general speech underdevelopment are considered.

#### *Список литературы*

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.
2. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктовна. – Ростов н/Д. : Феникс; СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
3. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Эксмо, 2019. – 608 с.
4. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
5. Основы теории и практики логопедии ; под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1968. – 367 с.
6. Парамонова, Л. Г. Легкий способ научиться правильно говорить и писать. Дефекты произношения. Дислексия. Дисграфия / Л. Г. Парамонова. – М. : АСТ; СПб. : Сова, 2009. – 464 с.
7. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
8. 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.

**Вишневская В.А.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье анализированы проблемы развития лексической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности лексической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе. На основе полученных описаны направления и формы коррекционно-развивающей работы, способствующие пополнению и активизации словарного запаса у детей рассматриваемой категории.

Сформированная устная речь является одним из показателей готовности к обучению в школе и составляет необходимое условие для его успешного протекания. Для усвоения современной программы в начальных классах необходим высокий уровень речевого развития, в том числе словарного запаса. Н.В. Дроздова указывает, что недостаточный уровень развития лексической стороны речи у учащихся оказывает отрицательное влияние на усвоение чтения и письма, у детей возникают трудности семантического и морфологического анализа слов, осознание обобщенного значения морфем в словах [1].

По мере развития психических процессов, расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности формируется словарь ребенка в количественном и качественном аспектах. Однако в ряде случаев у некоторых детей при нормальном слухе и сохранном интеллекте происходит задержка формирования всех компонентов речевой системы, в том числе и лексической. К данной категории учащихся относятся дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) [5].

Актуальность исследования особенностей лексической стороны речи у учащихся с ТНР обусловлена тем, что на современном этапе развития образования особенно остро встает проблема увеличения количества учащихся данной категории. Недостаточная сформированность лексической стороны речи у детей может не обнаруживаться в спонтанной речи, однако, когда ребенок приступает к школьному обучению, она выражается в трудностях при овладении новыми формами речи – повествованием и рассуждением и проявляется в ситуациях, требующих развернутых речевых высказываний. Поэтому своевременное расширение и активизация лексической стороны речи у учащихся с ТНР – залог их успешного обучения [1].

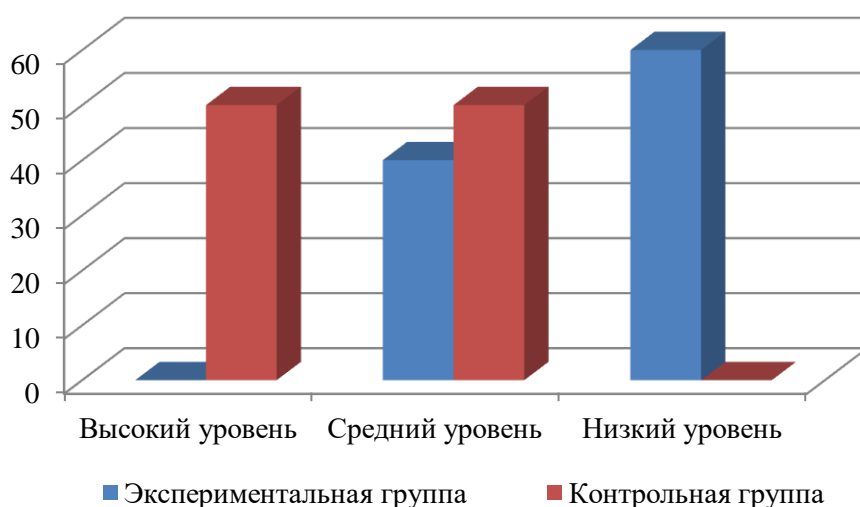
Цель данной статьи – раскрыть особенности лексической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

В исследованиях ряда авторов отмечается, что у детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются трудности усвоения лексических закономерностей родного языка. Так, например, Л.А. Пантелеева в качестве одной из выраженных особенностей речи детей с тяжелыми нарушениями речи выделяет значительное расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Учащиеся «понимают значение многих слов, объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения» [3, с. 41]. По мнению Л.А. Зайцевой и Н.Н. Баль,

характерной особенностью лексической стороны речи при тяжелых нарушениях речи является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях; понимание и использование слова носит ситуативный характер [2].

С целью выявления особенностей развития лексической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи нами был проведен констатирующий эксперимент на базе ГУО «Средняя школа № 41 г. Гродно». В исследовании принимали участие учащиеся II класса: 10 учащихся с тяжелыми нарушениями речи (экспериментальная группа) и 10 учащихся с нормальным речевым развитием (контрольная группа). Исследование проводилось в соответствии с методическими рекомендациями, составленными Г.В. Чиркиной [4]. Предлагаемая методика была адаптирована к задачам исследования и включала такие разделы, как исследование объема активного словаря, исследование словаря антонимов и синонимов.

В результате количественного анализа были определены уровни сформированности лексической стороны речи у детей контрольной и экспериментальной групп (рисунок).



**Рисунок** – Уровень сформированности лексической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и с нормальным речевым развитием

Сформированность лексической стороны речи у учащихся с нормальным речевым развитием соответствовала достаточно высокому уровню. У некоторых детей наблюдались незначительные сложности в заданиях относительно атрибутивного словаря и на подбор синонимов, но это не повлияло на общий уровень сформированности активного словарного запаса у детей.

Оценка результатов констатирующего эксперимента свидетельствовала о достаточно низком уровне сформированности лексической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и наличии ряда специфических ошибок:

- замены существительных по внешнему сходству объекта (коза – корова, табурет – стол, виноград – вишня);
- замены глаголов движения более общими (бежит – идет, ползет – идет);
- подмена глаголов, называющих крики животных, звукоподражанием (пищит – пи-пи, ржет – иго-го, воет – ууу);

– замены прилагательных формы (квадратный – треугольный, круглый – квадратный);

– при подборе синонимов даны ассоциации по типу «часть–целое» или по фонетическому сходству («доктор» – Айболит, «печалиться» – плакать, «радостно» – рад, «плясать» – пляшет и др.);

– при подборе антонимов были воспроизведены слова-стимулы с частицей «не» («бежать» – не бежать, «грустный» – не грустный и т.д.) или слова близкие по смыслу предполагаемому антониму («хороший» – злой, «грустный» – смеющийся и т.д.).

Результаты констатирующего эксперимента указывают, что коррекционно-развивающая работа по формированию лексической стороны речи у учащихся с ТНР должна проводиться по следующим направлениям: обогащение и развитие словарного запаса учащихся как путем накопления новых слов, так и за счет развития умения пользоваться различными способами словообразования; пополнение словарного запаса и уточнение значений слов, имеющих в словарном запасе; формирование умения употреблять слова с обобщающим значением; расширение и закрепление связей слова с другими словами; развитие понимания обращений, просьб, указаний, доступных по лексике и грамматическому оформлению; развитие лексической системности; актуализация словаря.

В комплекс коррекционных занятий по развитию лексической стороны речи у учащихся с ТНР могут быть включены следующие формы словарной работы: показ и называние предмета (и его признаков) или действий; постановка разных по форме вопросов; подбор признаков к предметам и предметов к признакам; подбор названий предметов к действиям и названий действий к предметам; подбор наречий к названиям различных действий; распространение предложений через введение новых слов; составление предложений по схемам; уточнение словаря путем классификации предметов с использованием речи.

**Abstract.** The results of the study allowed us to identify areas of correctional work with students with severe speech disorders. The article also presents the forms of dictionary work in order to develop the lexical side of speech of students in this category.

#### *Список литературы*

1. Дроздова, Н. В. Коррекция нарушений устной и письменной речи : учеб.-метод. пособие / Н. В. Дроздова [и др.]. – 3-е изд. – Минск : БГПУ, 2006. – 60 с.
2. Зайцева, Н. Ф. Основы обучения языку в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. А. Зайцева, Н. Н. Баль. – Минск : Харвест, 2006. – 127 с.
3. Пантелеева, Л. А. К вопросу об усвоении учебной лексики младшими школьниками с системными нарушениями речи / Л. А. Пантелеева // Логопедия. – 2005. – № 2. – С. 40–45.
4. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – М. : Аркти, АРКТИ, 2003. – 240 с.
5. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.

**Войтукевич И.З.**

*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

## **ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросам особенностей лексико-грамматической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Описаны задачи и направления коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование лексико-грамматической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Речевое развитие – это сложный многоаспектный процесс. Он включает в себя различные стороны овладения ребенком речью: психологическую, нейропсихологическую, лингвистическую и другие. Речевое развитие рассматривается как процесс, который в содержательном и организационном аспекте зависит от поставленных целей и результатов. Понимание сущности речевого развития как процесса имеет большое значение для повышения его эффективности. Одной из важнейших предпосылок овладения речью, чтением, письмом является достаточный уровень сформированности лексико-грамматического строя языковой системы: объем, организация лексического запаса, идентификация лексического значения, принципы функционирования и взаимодействия слов. Своевременное развитие лексико-грамматического строя речи ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения.

Вопросы освоения лексико-грамматической стороны речи отражены в работах многих лингвистов, психологов, педагогов, психолингвистов: А.Н. Гвоздева [1], А.А. Леонтьева [2], Е.Н. Негневицкой [4], С.Н. Цейтлин [6], А.М. Шахнаровича [7], Д.Б. Эльконина [8], Н.М. Юрьевой [9] и др.

Проблема развития лексико-грамматической стороны речи у детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) занимает одно из основных направлений в современной коррекционной педагогике. У учащихся с ТНР развитие лексико-грамматического строя представляет собой более сложный и длительный процесс, который характеризуется рядом особенностей: недостаточное развитие умения правильно связывать слова в предложении, неправильное употребление предлогов, ограниченное владение набором слов и синтаксических конструкций, а также значительные трудности в программировании связного высказывания. Эти особенности обуславливают необходимость проведения специально организованной коррекционной работы, направленной на формирование лексико-грамматических средств языка. Определение и правильный выбор путей и направлений, методов и средств коррекционной работы является одной из главных задач, реализация которой поможет педагогу вывести учащихся на нужный уровень развития речи.

Цель статьи: рассмотреть теоретические аспекты развития лексико-грамматической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.



В соответствии с взглядами А.Н. Гвоздева [1], речь – это процесс выражения определенного мыслительного содержания средствами объективной системы языка. Основы лексико-грамматического строя речи закладываются в раннем возрасте, когда идет период освоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий. Ученый выделил основные периоды в формировании лексико-грамматического строя речи. Первый период (до двух лет) – период предложений, состоящих из аморфных слов, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях. Второй период (до трех лет) – период усвоения грамматической структуры предложений, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Третий период – период усвоения лексико-грамматической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений. В этот период все в большей мере усваиваются единичные, стоящие особняком формы. Раньше усваивается система окончаний, позже – система чередований в основах.

Грамматический строй начинает активно развиваться с 2-х лет. В этом возрасте ребенок усваивает суффиксы увеличительности и принадлежности. В период от 3 до 4 лет происходит усвоение употребления существительных в форме единственного и множественного числа в родительном падеже (рук, яблочек, ленточек). В 4–5 лет дети образуют множественное число существительных, обозначающих детенышей животных, употребляют их в именительном и родительном падежах. В 5–6 лет дети уже образуют однокоренные слова по образцу и могут образовывать сравнительные степени прилагательных, наречий, самостоятельно образуют глаголы от других частей речи. В 6–7 лет дети образуют по образцу существительные с суффиксами, глаголы с приставками, образуют сравнительную и превосходную степень прилагательных; совершенствуется умение образовывать однокоренные слова. Таким образом, к школьному возрасту ребенок практически овладевает всей сложной системой грамматики, включая все действующие в русском языке синтаксические и морфологические закономерности. Характеризуя результаты усвоения лексико-грамматического строя русского языка, которые достигает ребенок к восьми годам, можно констатировать, что уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка.

В начальной школе ребенок получает представление о грамматике как учебном предмете и приступает к изучению грамматических обобщений, включающих в себя осознание определенных грамматических понятий, что является новой сложной ступенью в овладении лексико-грамматическим строем речи. На этапе обучения в начальной школе происходит осознание ребенком языковых закономерностей, что предполагает использование различных упражнений по совершенствованию языковых навыков.

По мнению М.Р. Львова [3], грамматика занимает основное, ведущее положение как важнейшая теоретико-практическая учебная дисциплина, дающая учащимся систему понятий, понимание структуры языка и закономерностей его функционирования. Грамматика в школе имеет самостоятельное и прикладное значение: первое состоит в том, что она дает учащимся определенную систему знаний о родном языке, строе и закономерностях; будучи построена на обобщениях и абстракциях, грамматика обеспечивает их умственное развитие. Прикладное значение грамматики состоит в том, что на ее основе развивается лексический запас учащихся,

усваиваются орфография, пунктуация, формируются понятия нормы языка, вырабатываются умения и навыки в области правописания, другие языковые умения и навыки.

Формирование грамматической составляющей речи предполагает закрепленные в речи способы кодирования информации и систему сложных отношений, возникающих между предметами, явлениями, их признаками, действиями, свойствами в окружающей среде. Сложность грамматического кодирования отображается в системе грамматических категорий, синтаксических конструкций и тому подобное. Овладение этой системой у детей с ТНР продолжается и на протяжении периода обучения на I ступени общего среднего образования.

Одним из ведущих направлений коррекционной работы с учащимися с ТНР является формирование лексико-грамматических средств речи.

Т.Б. Филичевой [5] определены задачи работы по развитию лексико-грамматических представлений у детей с ТНР: развитие словаря (активизация и обогащение словаря по теме, описание частей предметов, особенностей строения, называние действий с предметами, называние признаков предметов); формирование грамматических представлений (формирование навыков словоизменения, словообразования, употребления предлогов и составления предложений различной структуры с постепенным усложнением).

В ходе специально организованной коррекционной работы учителю-дефектологу необходимо обращать внимание на: организацию системы продуктивных словообразовательных моделей; формирование различных типов морфологических значений; формирование практического морфологического анализа; образование по аналогии; грамматическое оформление речи.

Для реализации этих направлений необходимо использовать специально разработанный алгоритм формирования у детей умственных действий и операций с языковыми знаками в адаптированном варианте для работы с детьми младшего школьного возраста с ТНР: определение общего в значении производных слов; определение общего звучания словообразовательных аффиксов; классификация производных слов по значению, упражнение в словоизменении, образовании слов по аналогии. Данные задачи решаются педагогом в процессе развития лексико-грамматической стороны речи у учащихся с ТНР на уроках русского языка. Это означает, что перед педагогом стоят определенные требования к организации уроков русского языка для решения задачи формирования лексико-грамматического строя речи учащихся.

**Abstract.** One of the leading areas of corrective and speech therapy impact and correction of severe speech impairment in elementary school students is the development of lexical and grammatical speech, therefore, the main tasks of correctional developmental education of children with severe speech impairment is to continue to develop understanding of speech and lexical and grammatical means ; independent expanded phrasal speech; preparation for mastering elementary writing and reading skills.

#### *Список литературы*

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Детство-Пресс. 2008. – 470 с.
2. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

3. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2007. – 464 с.
4. Негневицкая, Е. Н. Язык и дети / Е. Н. Негневицкая. – М. : Наука, 1981. – 111 с.
5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
6. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.
7. Шахнарович, А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1990. – 160 с.
8. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
9. Юрьева, Н. М. Проблемы речевого онтогенеза : производное слово диалог : экспериментальные исследования / Н. М. Юрьева. – М. : Акад. гуманитарных исслед., 2006. – 487 с.

УДК 376

**Головницкая Ю.В.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** В статье отражены результаты исследования сформированности памяти у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в сопоставлении с результатами исследования сформированности памяти у нормально развивающихся дошкольников.

Память играет важную роль в жизни человека. Наша психика не только получает информацию об окружающем мире при помощи органов чувств и благодаря мышлению, но и перерабатывает, хранит ее. В течение всей жизни мы узнаем что-то новое и накапливаем информацию благодаря памяти. С.Л. Рубинштейн указывал, что без памяти человек представлял бы собой «существо мгновения» [3], а, по словам И.М. Сеченова [4], он постоянно находился бы в положении новорожденного.

Цель данной статьи – раскрыть особенности формирования памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте.

С целью выявления особенностей формирования памяти у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, включающий в себя: беседу и диагностические методики для изучения памяти.

Исследование проводилось на базе ГУО «Специальный ясли-сад № 5 г. Гродно» с воспитанниками с интеллектуальной недостаточностью (экспериментальная группа). Полученные результаты исследования сравнивались с результатами исследования детей старшего дошкольного возраста с сохранным интеллектом, воспитывающимися в ГУО «Ясли-сад № 2 г. Свислочь» (контрольная группа).

Эксперимент проводился в форме индивидуальных бесед с воспитанниками с интеллектуальной недостаточностью, в процессе которых демонстрировались карточки с

изображениями, проговаривался ряд слов для запоминания. Для проведения эксперимента были подобраны методики изучения образной, зрительной и слуховой памяти: тест «10 слов» [2], методика «10 предметов» [2], методика «Вспомни и найди картинки» [1]. Обследование проводилось на материале подобранных методик.

При оценке сформированности слуховой и зрительной памяти подсчитывалось количество воспроизведенных предметов и слов. Для выявления особенностей произвольной образной памяти подсчитывалось количество показываемых карточек по признаку идентичности и по сходству с образцом, полученные данные соотносились с баллами.

При обследовании дети вступали в контакт достаточно легко. При выполнении заданий воспитанникам с интеллектуальной недостаточностью требовалось дополнительное объяснение инструкции и наводящие вопросы педагога. На вопросы отвечали одним словом, часто возникали трудности в изложении своих мыслей, показе идентичных изображений, при нахождении карточек по сходству с заданным образцом, воспроизведении слов при отсроченном воспроизведении.

Полученные результаты, отражающие особенности запоминания с опорой на слуховую память у детей с сохранным интеллектом и детей с интеллектуальной недостаточностью, показали, что у воспитанников с сохранным интеллектом слуховая память развита в норме. 83 % детей с сохранным интеллектом воспроизвели 8–10 слов. Воспитанники правильно запоминали и воспроизводили слова, понимали инструкцию. Один ребенок воспроизвел 7 слов, он не смог вспомнить и назвать слова «бабочка», «тачка», «журнал». Наиболее сложным для запоминания оказалось слово «тачка».

Все дети с интеллектуальной недостаточностью (100 %) показали низкий результат процесса запоминания с опорой на слуховую память, они смогли воспроизвести в среднем 1–3 слова. Воспитанники называли слова неправильно, нуждались в повторении инструкции и наводящих вопросах экспериментатора.

Полученные результаты, отражающие особенности зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с сохранным интеллектом и детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, показали, что у воспитанников с сохранным интеллектом зрительная память развита в норме. 2 воспитанника (33 %) назвали 8–10 предметов, 2 ребенка (33 %) – 6–7 предметов и 2 воспитанника (33 %) – 4–5 предметов. Все дети правильно запоминали и воспроизводили слова, понимали инструкцию.

Все дети с интеллектуальной недостаточностью (100 %) показали низкий результат изучения зрительной памяти, они смогли воспроизвести в среднем 1–3 предмета. Воспитанники называли слова неправильно, нуждались в повторении инструкции, наводящих вопросах экспериментатора и повторном предъявлении карточки.

Анализируя полученные результаты обследования детей с сохранным интеллектом, отражающие особенности произвольной образной памяти и способность воспроизводить образцы на основе идентификации, мы констатировали, что у воспитанников данной группы произвольная образная память развита в норме. 33 % испытуемых показали идентичное изображение по 7–8 карточкам и одну из карточек нашли по сходству с заданным образцом; 50 % воспитанников показали 5–6 карточек по признаку идентичности, остальные по сходству с образцом; 17 % – 4 карточки по признаку идентичности, остальные по сходству с образцом.

Все дети показывали карточки, различая признаки идентичности по сходству с образцом, никто из детей не выбирал карточки случайным образом.

Ни один из воспитанников с интеллектуальной недостаточностью не набрал 4 балла. 3 балла набрал один мальчик (17 %), он показал 5 карточек по признаку идентичности, остальные по сходству с образцом; два ребенка (33 %) набрали по 2 балла, они показали по 3 карточки по признаку идентичности, остальные по сходству с образцом; три воспитанника (50 %) набрали 1 балл, дети показывали карточки случайным образом, не различая признаки идентичности по сходству с образцом. Воспитанники нуждались в повторении инструкции и наводящих вопросах экспериментатора.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что память у детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется замедленностью и непрочностью запоминания, неточностью воспроизведения и плохим припоминанием. Воспитанники не различают признаки идентичности по сходству с образцом, нуждаются в неоднократном повторении инструкции, наводящих вопросах экспериментатора, в повторном предъявлении карточки.

Особое значение в старшем дошкольном возрасте приобретает формирование памяти, таких ее процессов, как запоминание, сохранение и воспроизведение информации, что необходимо для дальнейшего обучения в школе. Чтобы достичь лучшего эффекта при развитии памяти у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, нужно придерживаться некоторых психолого-педагогических правил:

- дети запоминают те предметы, в которых присутствует привлекательность и новизна;
- процесс памяти у дошкольников носит избирательный характер, зависит от его интересов;
- запоминается то, что многократно повторяется;
- запоминаются предметы, воздействующие на эмоциональную сферу ребенка;
- для того, чтобы помочь ребенку активно развивать память, необходимо подбирать адекватные возрасту и особенностям воспитанников дидактические игры.

**Abstract.** The article reflects the results of a study of memory formation in preschool children with intellectual disabilities in comparison with the results of a study of memory formation in normally developing preschool children.

*Список литературы:*

1. Кушнир, Н. Я. Диагностика интеллектуальных способностей детей 6-го и 7-го лет жизни / Н. Я. Кушнир. – Мозырь : Белый ветер, 2002. – 537 с.
2. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей: пособие по практической психологии / Т. Д. Марцинковская. – М. : Линка-ПРЕСС, 1998. – 318 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2000. – 712 с.
4. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. – М. : АСТ, 2014. – 352 с.

**Горохова М.С.**

*Москва, Российская Федерация*

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

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ, ВОСПИТЫВАЕМЫХ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлены некоторые аспекты работы по формированию социально-бытовых компетенций у сирот подросткового возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития. По результатам обучения предложены уровни сформированности социально-бытовых компетенций по показателю готовности воспитанников организации комплексного социального обслуживания к проживанию в условиях тренировочной квартиры.

В настоящее время, когда повышение качества (нормализация) жизни лиц с инвалидностью является одним из приоритетных направлений государственной социальной политики в России, проблема социализации детей-сирот с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) особенно актуальна с позиции реализации индивидуального маршрута достойного жизнеустройства и социального сопровождения лиц данной категории.

Одним из наиболее значимых показателей социализации является наличие социально-бытовых компетенций, которые проявляются в социальных и бытовых знаниях, в определенных социально-бытовых умениях и навыках, создающих основу для формирования общественно значимых личностных качеств человека (самостоятельности, активности, адаптивности, социально приемлемого поведения и др.). То, насколько человек с инвалидностью сможет комфортно для себя и полезно для общества организовать свою жизнедеятельность, зависит от уровня развития социально-бытовых компетенций.

Нормально развивающиеся дети овладевают социально-бытовыми компетенциями в процессе воспитания посредством подражания и совместной со взрослыми деятельности. Они усваивают правила социального поведения в ходе наблюдения за поведением взрослых и сверстников. Подражая родителям в различных бытовых ситуациях (поход в магазин, в гости), стремясь поскорее добиться желаемого результата или похвалы близких, нормально развивающийся ребенок овладевает социально-бытовыми компетенциями, стараясь осуществлять различные виды деятельности самостоятельно и качественно.

Детям с ТМНР в силу особенностей психофизического развития требуются целенаправленное обучение и воспитание, благодаря которым они преодолевают трудности ориентировки в окружающей среде и адаптации к ней. Формирование социально-бытовых компетенций у детей-сирот с ТМНР требует еще больших усилий со стороны педагогов, так как ограниченность контактов с внешним миром и бедность условий для приобретения собственного опыта снижают возможности воспитанников детских домов к адаптации в социальном быту. Перспективу для решения данной проблемы открывает разработка системы занятий, направленных на формирование и развитие социально-бытовых компетенций детей-сирот с ТМНР.

Результаты ранее проведенного нами экспериментального исследования на базе Автономной некоммерческой организации комплексного социального обслуживания «Православный Свято-Софийский социальный дом» (г. Москва), далее – социальный дом, показали, что специфика сформированности социально-бытовых компетенций, характерная для детей-сирот с ТМНР, заключается в том, что компетенции по содержанию дома, уходу за помещением, приготовлению пищи наименее сформированы и характеризуются отсутствием самостоятельности в осуществлении данных видов деятельности [2]. По результатам констатирующего эксперимента были выделены два уровня сформированности социально-бытовых компетенций: минимальный (66,7 %) и низкий (33,3 %).

У всех подростков, принявших участие в нашем исследовании, уровень интеллектуального развития значительно ниже возрастной нормы. Имеются серьезные нарушения всех высших психических функций, эмоционально-волевой сферы, нарушены пространственно-временные представления. Представления об окружающем мире характеризуются недифференцированностью, фрагментарностью. Новый материал усваивается плохо.

Одной из концептуальных идей социального дома является подготовка воспитанников к сопровождаемому проживанию в тренировочных квартирах. В связи с этим, в процессе учебно-воспитательной работы социального дома осуществляется формирование и развитие социально-бытовых компетенций детей-сирот с ТМНР. Дети впервые учатся самостоятельно одеваться, готовить еду, есть, пользоваться туалетом и т.д. До этого все воспитанники социального дома проживали в Государственном детском доме-интернате № 15 г. Москвы, с ними занимались сестры милосердия и добровольцы службы «Милосердие» [1].

Опыт исследователей И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова свидетельствует о наличии потенциальных возможностей детей с ТМНР в формировании социально-бытовых компетенций [3]. Они доказали эффективность совместно-разделенной дозированной деятельности в обучении слепоглухих детей, суть которой заключается в том, что в начале обучения инициатива действия и его технология принадлежат обучающему взрослому. Постепенно взрослый все более подключает ребенка к активному участию, предлагая ему выполнить доступную часть деятельности, отдельное движение с учетом интересов, желания, возможностей ребенка. Таким образом, инициатива и реализация действия переходит к ребенку, преобразуя его в активного субъекта деятельности.

При организации работы по формированию социально-бытовых компетенций у сирот подросткового возраста с ТМНР мы, руководствуясь концепцией социального дома, наибольшее внимание уделяли формированию компетенций в самообслуживании и бытовой деятельности. Помимо этого, мы провели беседу с воспитателями и сопровождающими социального дома, в ходе которой обозначили основные принципы совместно-разделенной дозированной деятельности и согласовали план проведения коррекционной работы.

В нашей работе мы использовали такие методические приемы по формированию социально-бытовых компетенций, как приучение, упражнения, совместно-разделенные действия, детальный показ движений, выработка алгоритма с соблюдением одного и того же способа и одной последовательности действий, многократное повторение действий в заданной последовательности, постепенный переход от показа к подробным, доступным для понимания,

словесным объяснениям действий, посильное участие в практических ситуациях, поощрение и др.

Собственные наблюдения и наличие количественных показателей, полученных после проведения обучающего эксперимента, позволили нам выделить три уровня сформированности социально-бытовых компетенций у сирот подросткового возраста с ТМНР по показателю готовности к сопровождаемому проживанию: минимальный, низкий и удовлетворительный.

В условиях тренировочной квартиры испытуемые, у которых социально-бытовые компетенции сформированы на минимальном уровне (16,7 %), нуждаются в постоянной поддержке сопровождающего, так как они не способны самостоятельно осуществлять деятельность в самообслуживании и быту; на низком уровне (66,7 %) – в частичной поддержке сопровождающего в бытовых моментах; на удовлетворительном уровне (16,7 %) – готовы к проживанию в тренировочной квартире, однако нуждаются в контроле сопровождающих.

Определяя эффективность проведенной работы, необходимо отметить, что у подростков в начале нашего исследования были в разной степени сформированы социально-бытовые компетенции, находящиеся только на минимальном и низком уровнях. Обучение, проведенное нами в рамках исследования, положительно сказалось на сформированности социально-бытовых компетенций и повышении уровня их развития у всех сирот подросткового возраста с ТМНР, однако динамика развития у каждого подростка была разной и хорошо прослеживается.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс формирования социально-бытовых компетенций у сирот подросткового возраста с ТМНР должен проводиться системно на протяжении длительного времени с использованием специальных методических приемов и определенного алгоритма действий. Добившись самостоятельности в осуществлении отдельных видов социально-бытовой деятельности, необходимо продолжать подготовку воспитанников социального дома к сопровождаемому проживанию в тренировочной квартире. В режимных моментах достигается наибольшая эффективность такого обучения.

**Abstract.** The article presents some aspects of the work on the formation of social and household competence of teenage orphans with PMLD. Based on the results of the training, the levels of social and household competence are developed according to the readiness indicator of the handicapped orphan living in the complex social services organization for assisted living in an apartment.

#### *Список литературы*

1. Бабинцева, С. М. Опыт работы Свято-Софийского социального дома. Изменение жизни детей / С. М. Бабинцева, Ю. А. Ахтямова // Модели лучших практик в сфере социализации, реабилитации, образования детей и взрослых с нарушениями развития. – М. : Теревинф, 2018. – С. 109–120.

2. Горохова М. С. Сформированность социально-бытовых навыков у сирот подросткового возраста с ТМНР // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации : материалы Всероссийской науч. конф. молодых ученых и студ. с междунар. участием, г. Москва, 25–26 март. 2019 г. / под ред. Ю. О. Филатовой [Электронное издание]. – М. : МПГУ, 2019. С. 280–285.

3. Мещеряков, А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения / А. И. Мещеряков. – М. : Педагогика, 1974. – 327 с.



**Грибовская Д.В.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Трофимович Т.Г., докт. филол. наук, проф.

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО- ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности организации процесса формирования учебно-терминологической лексики учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях тесного сотрудничества учителя-дефектолога и учителя начальных классов. К рассмотрению также предлагаются правила и приемы организации работы на уроке по закреплению знаний, умений, навыков, формируемых на коррекционных занятиях.

Формирование лексической стороны речи, по мнению Л.Ф. Спириной [4], С.Н. Цейтлин [5] и др., – приоритетное направление становления языковой личности ребенка младшего школьного возраста, а также один из важнейших факторов успешного усвоения учебного материала. Опираясь на общеупотребительную лексику, младшие школьники также используют специальные слова для определения понятий, явлений, предметов какого-либо раздела науки. Б.Н. Головин называет подобные специальные слова терминологической лексикой и определяет их как совокупность слов, либо словосочетаний специальной сферы употребления, которые являются наименованием научных понятий и требуют дефиниции [2, с. 33]. Применительно к школьному обучению, это слова или словосочетания, используемые для обозначения понятий, изучаемых и употребляемых в рамках школьных дисциплин; то есть, это учебно-терминологическая лексика [3].

Безусловно, процесс обучения представляется крайне трудным без использования терминов, поэтому уже в начальных классах учащиеся усваивают и используют элементы учебно-терминологической лексики, которые носят адаптированный, упрощенный характер в виду возраста детей. Однако с переходом в последующие классы усложняется и изучаемая терминология, что может вызывать у детей с тяжелыми нарушениями речи существенные трудности, проявляющиеся в нарушении понимания учебно-терминологического словаря и использовании его в устной речи.

Говоря об учащихся с тяжелыми нарушениями речи, мы должны понимать, что это дети с определенными речевыми нарушениями, а также вариантами общего недоразвития речи, не позволяющими усвоить программу общеобразовательной школы. Обучение и воспитание учащихся этой категории предполагает использование программы специального образования, посещение ребенком коррекционных занятий, а также создание специальных условий, одним из которых является тесное двустороннее взаимодействие учителя-логопеда и учителя начальных классов, в данном случае мы говорим об интегрированном обучении и воспитании. Как это осуществляется? Цель учителя – дать качественное образование, научить, однако для этого необходим достаточно высокий уровень обучаемости детей в классе. Конечно, в виду речевого нарушения обучаемость у детей с тяжелыми нарушениями речи несколько снижена,

и это является основанием для коррекционной работы учителя-логопеда с ребенком, направленной на устранение или ослабление речевого нарушения и развитие устной и письменной речи до уровня, необходимого для успешного обучения в школе. В свою очередь, учитель закрепляет усвоенные на коррекционных занятиях речевые умения и навыки в учебном процессе, что мотивируется требованием единого речевого режима [1]. То есть, наблюдается взаимосвязь коррекционной работы и образовательного процесса.

Работа по формированию учебно-терминологической лексики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи предполагает тесное сотрудничество учителя-логопеда и учителя начальных классов. Одной из главных форм работы является консультирование: логопед обращает внимание на проблемные моменты в формировании терминологической лексики, определяет этап работы, дает рекомендации по закреплению отрабатываемых знаний, умений и навыков на уроках.

В работе по формированию учебно-терминологической лексики, по мнению Л.А. Пантелеевой, целесообразно выделить следующие этапы [3, с. 18]:

*I этап. Формирование представлений о лексической (учебно-терминологической) единице.* Учащиеся готовятся к восприятию новых лексических единиц; у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи формируется мотивация к процессу обучения; происходит семантизация (первичная) учебной лексики.

*II этап. Формирование понятийной основы специальных терминологических единиц.* Формируется понятийная основа учебно-терминологической лексики; специальные терминологические единицы вводятся в систему лексических связей; уточняются значения наименований; организуются по различным признакам семантические поля.

*III этап. Закрепление учебно-терминологической лексики.* Формируются коннотативный и денотативный компоненты значений лексических единиц; уточняются значения в контексте; расширяются связи и валентности лексических единиц; усваивается грамматическая семантика слов.

*IV этап. Осознанное использование специальных терминологических единиц.* Организовывается работа с текстами, включающие учебно-терминологические единицы; проводятся беседы, как индивидуальные, так и групповые; диалоги по изучаемым темам.

Данные этапы целесообразно учитывать в работе по созданию единого речевого режима и организации единства требований к учащемуся с тяжелыми нарушениями речи. Учитель начальных классов может осуществлять в процессе учебной деятельности работу по закреплению учебно-терминологической лексики на уроках:

– выдерживать единство требований к учащемуся как на коррекционных занятиях, так и на уроках (к примеру, по согласованию с учителем-логопедом предлагать учащемуся на уроке задания с часто встречающимся отрабатываемым термином в различных словоформах);

– обращать внимание на количество терминов, отобранных для изучения на уроке, их ситуативную и тематическую близость;

– многократно уточнять у учащегося значение усвоенных на прошлых уроках или отрабатываемых на текущем уроке лексико-терминологических единиц, то есть, варьировать закрепление и повторение;

– формировать понятия, выделяя существенные признаки; выполнять перенос значения, опираясь на содержание или сходные ситуации (например, знакомясь с термином

*предложение*, необходимо обобщить значение слова, а также сформировать его понимание в различных контекстах: *найти слово в предложении, принять предложение* т.д.);

– организовывать общение между учащимися, направленное на усвоение термина, путем правильного грамматического оформления в разнообразных речевых ситуациях;

– продумывать предъявление учебного материала (вводить термин в начале формирования понятия лучше в том случае, когда его значение учащиеся способны осознать на основе словообразовательного анализа. К примеру, термин *приставка* – это то, что можно приставить к слову вначале);

– закреплять значение или умение использовать термин на разных этапах урока (проверка пройденного материала, его закрепление, обобщение и систематизация знаний).

Важным моментом на уроке является использование разнообразных приемов терминологической работы: *подписывание* на рисунках названий изучаемых предметов, явлений; *запись* термина на доске или *предъявление словокарточки*; *проговаривание* отдельных терминов вслух и про себя; выявление *этиологии* (происхождения слова); выяснение *семантики* (смыслового значения) термина; создание *проблемных ситуаций* на уроке; использование *терминов-заменителей*; вычерчивание простейших *схем-опор*; заполнение несложных *таблиц*; установление *соответствия*, *правильной последовательности, исключения лишнего*; создание *словаря* специальных терминов.

Таким образом, формирование учебно-терминологической лексики является одним из приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, предполагает тесное сотрудничество учителя-логопеда и учителя начальных классов в вопросах организации единого речевого режима, выработки единства требований, а также индивидуализации обучения.

**Abstract.** In this article address the features of the organizing the production of the educational and terminological vocabulary of students who have severe speech disorders through close cooperation between the primary school teacher and the special education teacher. The rules and ways of organizing of the work in the lessons to consolidate of the knowledge, ability and skills that are forming at the special education classes are also proposed for consideration.

#### *Список литературы*

1. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с нарушениями речи в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом инклюзивных подходов // Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2018. – Ч. 3 – С. 6–55.

2. Головин, Б. Н. Лингвистические основы учения о терминах / Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин. – М. : Высшая школа, 1987. – 104 с.

3. Пантелеева, Л. А. Оптимизация процесса формирования учебно-терминологической лексики младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. А. Пантелеева ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2009. – 22 с.

4. Спирина, Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи : Кн. для учителя / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова. – Изд.2-е, перераб. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.

5. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

**Гуренчик К.С.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Трофимович Т.Г., докт. филол. наук, проф.

## **К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

**Аннотация.** В статье представлены лингвистический, психолингвистический и педагогический аспекты формирования структурно-семантического анализа предложений, как составляющей метаязыковой способности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Формирование структурно-семантического анализа предложений обсуждается с позиции различных областей научного знания – психологии и психолингвистики (А.Н. Гвоздев [3], С.Н. Цейтлин [5] и др.), педагогики (В.В. Виноградов [3], Е.С. Кубрякова [5] и др.), лингвистики (Н.Д. Арутюнова [1], В.В. Бабайцева [2] и др.). Большое значение по преодолению проблемы формирования структурно-семантического анализа предложений имеют центральные положения лингвистики, в которых рассматривается предложение и аспект его анализа. На данном этапе лингвистика не обладает общим определением понятия «предложение» а, наоборот, имеет многочисленное обилие подходов к его определению.

В работах Н.Д. Арутюновой [1], В.В. Бабайцевой [2] и др. предложение трактуется, как минимальная значимая единица коммуникативного уровня, которая характеризуется грамматически организованным соединением слов, смысловой и интонационной законченностью [1; 2]. Лингвистическая наука дает следующее определение: «предложение» – целостная единица речи, которая является главным средством формирования, выражения и сообщения мысли говорящего; оно состоит из потенциального минимума и выражает предикацию. Предложение представляет двучленный синтаксический комплекс, в котором выделяются два главных члена (подлежащее и сказуемое). Следовательно, предложение можно рассматривать, как единицу языка, которая построена по определенной структурной схеме, обладает грамматической и интонационной законченностью и является средством выражения мысли. С точки зрения В.В. Богданова, предложение в лингвистике изучается с позиции структурного и семантического членения. Автором предложение понимается как структура, которая имеет четкую форму (выражение) и содержание. К плану выражения относятся проблемы синтаксического статуса частей речи и членов предложения. В тесном взаимодействии с ними рассматриваются синтаксические связи, реализуемые в предложении. В.В. Бабайцева, Л.Ю. Максимов также указывают, что одни аспекты анализа связаны с семантикой предложений, другие – с их структурой. Авторы выделяют последующие 3 аспекта исследования синтаксических единиц: логический, структурный, коммуникативный [2]. Структурный аспект в лингвистике рассматривается как структурный синтаксис, конструктивный синтаксис и т.п. Особенностью этого направления является то, что при исследовании синтаксических единиц большое внимание выделяется их моделям, т.е. структурным схемам, по которым складываются в речи единицы различных уровней синтаксической системы [2]. Изучение структуры синтаксических единиц имеет и

отрицательные, и положительные стороны. С одной стороны, в структурной схеме нельзя предоставить все семантическое множество синтаксических построений, но, с другой стороны, структурные схемы показывают главные механизмы создания высказываний и показывают определяющие грамматические значения средства [1].

Логический аспект исследования синтаксических единиц связан с обсуждением вопроса о соотношении мышления, языка и бытия. Но способность формировать и выражать мысль является наиболее главенствующей чертой предложения в логическом аспекте. Выделяют 3 вида мысли: «мысль-вопрос», «мысль-побуждение», «мысль-сообщение». Отличие этих видов мысли определяют особые семантические и структурные свойства предложений, которые выделяются по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные.

Коммуникативный аспект изучения синтаксических единиц связан с умением предложения выступать в качестве средства общения [1; 2]. Исходя из этого, на основании анализа лингвистической литературы можно заметить, что аспектами предложения являются структурный (формальный, грамматический) и семантический (логический, коммуникативно-синтаксический). Семантический аспект определяет его компоненты (субъектность и бессубъектность; отношения между субъектом и его действием) и общее значение предложения. Структурный аспект предложения представляет собой реализацию одного из возможных языковых образцов.

По мнению многих ученых, успешность обучения ребенка во многом зависит от его степени осознания языка [3]. Метаязыковая способность в языковом сознании ребенка возникает в результате непростого взаимодействия когнитивных процессов. То есть метаязыковую способность определяют как компонент когнитивной структуры. Объектом функционирования являются язык и его единицы. В лингвистике термин «метаязыковая» связывают с метаязыковой функцией языка (по Р. Якобсон), которая проявляется в использовании языка для описания самого себя, для уточнения и пояснения своей речи. Показателями формирования метаязыковой компетенции являются высказывания, которые касаются фактов языка. К ним относят детские инновации, объясняемые самими детьми. Таким образом, возраст проявления метаязыковой компетенции – от 2–3 лет до 7 лет. Этот этап для метаязыковой деятельности является начальным (анализа языковых явлений). В своих наблюдениях А.Н. Гвоздев отмечает, что у детей дошкольного возраста имеется значительный интерес к явлениям языка, который захватывает произношение (фонетику) и значение слов (семасиологию); меньше внимания ребенок уделяет морфологической структуре языка [3].

Следовательно, в процессе онтогенеза наблюдается непостоянство в развитии метаязыковой способности в отношении лексики, фонологии и синтаксиса. Ранние этапы речевого онтогенеза свидетельствуют о том, что первые проявления осмысления системных языковых явлений наиболее связаны с лексикой, позже – с синтаксисом и, в последнюю очередь, – с фонологией. Большинство авторов соотносят становление метаязыковой способности со сформированностью и сложным взаимодействием таких когнитивных операций как верификации, сегментации, идентификации, категоризации и другими операциями, и определяют ее как компонент когнитивной структуры [4]. При помощи идентификации происходит узнавание, образование обобщений и их классификация. С помощью идентификации происходит дальнейшая дифференциация как выделение

частного из общей совокупности по указанным признакам и категоризация. Категоризация – это процесс структурирования, который предполагает формирование обобщающих, классифицирующих категорий. Категоризация подразумевает мысленное выделение и объединение общих признаков целого ряда языковых явлений, придает им упорядоченный характер доказательства наличия или отсутствия определенных свойств, основных характеристик явления, лежит в основе операции верификации. В процессе верификации подтверждается соответствие конечного продукта predetermined эталонным требованиям. Линейное членение речевого потока на составляющие отрезки – это сегментация. Таким образом, предложение – многоаспектная, многоуровневая синтаксическая единица, которая обладает определенной формальной устройственностью – синтаксической структурой, определенным коммуникативным значением – семантикой. Структурно-семантический анализ предложения определяет синтаксическое членение предложения, его коммуникативную направленность и принадлежность компонентов предложения к той или иной лексико-грамматической категории.

Исходя из анализа научной литературы, можно сделать вывод о том, что у детей с ОНР страдают все структурные компоненты речи. Наряду с речевой симптоматикой в структуре нарушения имеет место неречевая, представленная: снижением показателей памяти, произвольного внимания, словесно-логического мышления, недоразвитием всех видов моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной, которые считаются нарушением предпосылок формирования структурно-семантического анализа предложений (сегментации, идентификации, категоризации, верификации).

**Abstract.** The article presents the linguistic, psycholinguistic and pedagogical aspects of formation of structural and semantic analysis of sentences as part of metalinguistic abilities in older preschool children with the general underdevelopment of speech

#### *Список литературы*

1. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл: лексико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. – М. : Едитория УРСС, 2003. – 389 с.
2. Бабайцева, В. В. Современный русский язык : в 3 ч. / В. В. Бабайцева, Л. Ю. Максимов ; под ред. Н. А. Улановой. – Изд. 2-е, перераб. – М. : Просвещение, 1987. – Ч. 3. Синтаксис. – 256 с.
3. Виноградов, В. В. Русский язык [Текст] : (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – М. ; Ленинград : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1947. – 783 с.
4. Гвоздев, А. Н. Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Папирус, 1999. – 64 с.
5. Кубрякова, Е. С. Язык и знание : На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Яз. славян. культуры, 2004. – 555 с.
6. Хрестоматия по логопедии : (извлечения и тексты): учеб. пособие для студ. высш. и сред. спец. пед. уч. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 1997. – Т. 2. – 656 с.
7. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

**Добровольская О.В.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ I КЛАССА**

**Аннотация.** В данной статье предложены диагностические задания и результаты их апробации, направленные на изучение уровня сформированности геометрических представлений у учащихся первого класса. На основе результатов выполнения диагностических заданий описаны основные особенности формирования геометрических представлений у учащихся.

Одним из компонентов, составляющих курс математики начальной школы, является геометрический материал. Изучение этого материала в начальных классах предусматривает две цели: с одной стороны – ознакомление учащихся с простейшими геометрическими фигурами, их свойствами, развитие пространственных представлений; с другой – использование геометрических фигур в качестве дидактического материала при изучении арифметики целых неотрицательных чисел. Такой двойственный характер изучения элементов геометрии в начальной школе создает определенные трудности в процессе проектирования обучения. Поскольку геометрический материал включен в начальный курс математики отдельными незначительными порциями, то перед педагогом стоят определенные трудности проектирования процесса его изучения, так как учащиеся не всегда способны активно использовать знания, умения, навыки в практической деятельности, адекватно воспринимать учебные задачи, уметь быстро находить пути их решения, преодолевать учебные проблемы, поставленные перед ними учителем [1].

Для того чтобы грамотно выстроить процесс обучения, педагог использует знание о процессе развития геометрических представлений в онтогенезе, а также знание того, с какими трудностями сталкиваются учащиеся при их изучении в курсе математики.

В связи с этим цель статьи – проанализировать трудности, которые испытывают I классе.

Для выявления уровня сформированности геометрических представлений у учащихся в I классе было проведено исследование на базе ГУО «Гимназия № 6 г. Гродно». В исследовании приняли участие 25 учащихся I класса. Были разработаны диагностические задания: «Выбери и сгруппируй», «Собери по образцу», «Нарисуй». Основными критериями для оценки полученных результатов были правильность (результативность) и самостоятельность выполнения.

В диагностическом задании «Выбери и сгруппируй» учащимся предлагалось сначала разукрасить геометрические фигуры (треугольники, квадраты, круги, прямоугольники) определенным цветом по инструкции (для каждой фигуры свой цвет), а затем разделить геометрические фигуры на группы (множества) с учетом формы. При этом фигуры отличались друг от друга не только формой, но и размером и цветом. Результаты выполнения задания позволяют говорить о недостаточной сформированности представлений о геометрических фигурах у учащихся (таблица 1). Умения в рамках данного задания сформированы у 13 учащихся (52 %). У остальных учащихся возникали трудности на разных его этапах. 30 %

учащихся при разукрашивании недостаточно четко дифференцировали треугольник и прямоугольник. Один учащийся не разукрасил прямоугольник, который был больше всех по размеру. Еще один учащийся выполнил первую часть задания так, что все фигуры сверху он разукрасил красным цветом, далее все фигуры синим и внизу желтым и зеленым. При группировке фигур сложностей возникало меньше. С данной частью задания справились 16 учащихся (64 %). Остальные учащиеся допускали следующие ошибки: не относили к группе треугольников самый маленький треугольник (тупой треугольник), маленькие прямоугольники относили к квадратам, выстраивали фигуры просто в ряд.

Таблица 1 – Результаты выполнения заданий «Выбери и сгруппируй» учащимися I класса (абс. и в %)

Умения	Сформированность представлений о геометрических фигурах		
	в зоне акт. разв.	в зоне ближ. разв.	не сформир.
раскрашивать фигуры заданной группы в соответствии с инструкцией	13 (52 %)	8 (24 %)	4 (16 %)
группировать фигуры по форме	16 (64 %)	5 (20 %)	4 (16 %)

В диагностическом задании «Собери по образцу» необходимо было выделить все геометрические фигуры, из которых состоит изображенный предмет (домик), выбрать такие же фигуры из предложенного набора и собрать точно такое же изображение. С данным заданием справились самостоятельно 32 % учащихся (таблица 2). 9 учащихся (36 %) не смогли правильно определить, из каких частей (фигур) состоит изображение; 3 учащихся (12 %) пытались выполнить задание путем наложения фигур на образец. Типичной ошибкой для 5 учащихся (20 %) было соединение нескольких фигур для получения третьей. Так, учащиеся брали несколько прямоугольников разных размеров и пытались получить из них основу домика (квадрат), что не позволяло им выполнить задание правильно. 2 учащихся (8 %) пытались собрать домик из всех фигур, что были предложены.

Таблица 2 – Результаты выполнения заданий «Собери по образцу» учащимися I класса (абс. и в %)

Умения	Сформированность представлений о геометрических фигурах		
	в зоне акт. разв.	в зоне ближ. разв.	не сформир.
выделять составные части (фигуры) изображения	16 (64 %)	5 (20 %)	4 (16 %)
собирать из названных частей изображение	10 (40 %)	8 (32 %)	7 (28 %)
выделять части и собирать домик	8 (32 %)	13 (52 %)	4 (16 %)

Наиболее часто учащиеся забывали о мелких элементах изображения: труба и окно на крыше. Один учащийся (4 %) построил свой домик из геометрических фигур, размер которых не соответствовал образцу.



В диагностическом задании «Нарисуй» учащимся предлагалась карточка, где нарисовано 6 точек, которые необходимо было соединить для получения треугольника (красным цветом), квадрата (синим цветом), прямоугольника (зеленым цветом). Анализ результатов показал, что только 44 % учащихся справились с данным заданием правильно и самостоятельно (таблица 3). Многие учащиеся (12 %) не знали с чего начать, им потребовалась направляющая помощь. 3 учащихся (12 %) верно нарисовали фигуры, но при этом они не соединяли точки, а взяли три верхние точки в качестве вершин и от них дорисовали фигуры. Еще 2 учащихся (8 %) проделали ту же операцию, но при этом прямоугольник и квадрат у них получились одинаковыми (как прямоугольники). Один учащийся (4 %) перепутал все фигуры и нарисовал их разными цветами. Еще один учащийся (4 %) просто соединил 6 точек вокруг три раза.

Таблица 3 – Результаты выполнения заданий «Нарисуй» учащимися I класса (абс. и в %)

Умения	Сформированность представлений о геометрических фигурах		
	в зоне акт. разв.	в зоне ближ. разв.	не сформир.
рисовать фигуру по точкам	12 (48 %)	10 (40 %)	3 (12 %)
рисовать фигуру в соответствии с инструкцией (определенным цветом)	11 (44 %)	9 (36 %)	5 (20 %)

В результате анализа результатов выполнения всех заданий нами были выделены следующие характеристики: учащиеся затрудняются в дифференциации некоторых геометрических фигур; испытывают трудности при моделировании объектов их геометрических фигур на основе анализа образца, при создании геометрических фигур, используя в качестве вершин точки, расположенные на плоскости листа.

Проведенная диагностическая работа позволяет сделать вывод о недостаточной сформированности геометрических представлений у учащихся I класса, что обуславливает необходимость поиска методов и приемов для организации уроков математики и повышения результативности процесса обучения.

**Abstract.** This article proposes diagnostic tasks and the results of their testing, aimed at studying the level of formation of geometric representations in first-grade students. Based on the results of the diagnostic tasks, the main features of the formation of geometric representations in students are described.

#### *Список литературы*

1. Тихоненко, А. В. Подготовка учителя к обучению геометрии в начальной школе : учеб. пособие / А. В. Тихоненко, Ю. В. Трофименко, Е. А. Проценко ; под ред. А. В. Тихоненко. – Таганрог : Таганрог. Пед. ин-та, 2011. – 280 с.

**Добровольская Е.К.***Томск, Российская Федерация*

Научный руководитель: Медова Н.А., канд. пед. наук, доцент

## **МЕТОДЫ НЕЙРОСТИМУЛЯЦИИ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению методов нейростимуляции в коррекции звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией. На основе анализа специальной литературы раскрыта сущность нейрометодов: системы Е.А. Спиридонова, методики «Рука-мозг» А.Г. Смолянинова и биоэнергопластики, являющимися альтернативной формой коррекционной работы по звукопроизношению у детей, страдающих стертой дизартрией.

Среди детей, имеющих стертую дизартрию, часто выявляются трудности в становлении звукопроизношения [3]. При первоначальном знакомстве с ребенком его звукопроизношение оценивается как сложная дислалия или простая дизартрия. Но, в отличие от дислалии, звукопроизношение при стертой дизартрии носит более устойчивый характер, а также отмечаются нарушения просодической стороны речи. Нарушения звукопроизношения и просодики влияют на разборчивость, внятность и выразительность, что весомо отражается на речи ребенка и требует коррекционной помощи специалистов.

По определению, стертая дизартрия – это речевое нарушение, проявляющееся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающее вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [3]. Из данного определения следует, что причина кроется в поражении головного мозга, а, следовательно, справедливо мнение, что устранение нарушений речи, в том числе и звукопроизношения, при стертой дизартрии, следует проводить посредством стимулирования работы головного мозга. Данный подход именуется нейростимуляцией и отличается комплексностью воздействия.

Термин «нейростимуляция» относится к науке нейропедагогика и представляет собой систему работы, направленную на стимуляцию головного мозга, путем воздействия на органы чувств и эмоциональное состояние, способствующих развитию мозговых зон и замещению нарушенных функций на сохранные с учетом нейромеханизмов и адаптивных возможностей мозга. Иными словами, данный подход стимулирует мозг к работе и может выступать эффективным методом коррекции [1].

На сегодняшний день существует множество методов нейростимуляции, используемые в коррекционной работе дефектологов, психологов, неврологов и иных специалистов. Благодаря своей действенности, такую же популярность набирают данные методы и в коррекционной работе логопеда. Методы кинезиотерапии, арт-терапии, мозжечковой стимуляции, биоэнергопластики, БОС-терапии, системы Е.А. Спиридонова, метода Альфреда Томатиса и др. все чаще используются в логопедической работе. В связи с этим возникает актуальность развития данного подхода в целях уточнения сведений по данной тематике в сфере логопедии.

Поскольку минимальные дизартрические расстройства в дошкольном возрасте встречаются довольно часто, а при данном речевом нарушении страдает преимущественно

произносительная сторона речи, рассмотрение нейро-приемов, касательных коррекции звукопроизношения у таких детей, будет наиболее рациональным и необходимым решением. Таким образом, в дальнейшей работе представлены наиболее эффективные и результативные методы нейроподхода, используемые в коррекции звукопроизношения у детей со стертой дизартрией.

Зачастую логопеды работают лишь со следствиями – самими звуками непосредственно, однако, в некоторых случаях, причина может заключаться в другом. Успешность коррекции звукопроизношения в значительной мере зависит от многих факторов: строения артикуляционного аппарата, тонуса и иннервации мышц, функционального состояния, психического состояния [7]. Все это требует комплексной диагностики и коррекции. К одной из таких комплексных методик относится система Е.А. Спиридонова [7] с использованием базовой прикладной кинезиологии. Данный метод полезен в случае диагностирования у детей с дизартрическими расстройствами нарушенного тонуса мышц, как речевого аппарата, так и шейного, спинного или грудного, что может встречаться у детей со стертой дизартрией. Суть метода состоит в сочетании любой из используемых коррекционно-логопедических методик с коррекцией психофизического состояния по системе Е.А. Спиридонова [7], а также с использованием базовой прикладной кинезиологии [5]. Устраняя причину (нарушение тонуса в мышцах, примыкающих к голосовому аппарату), устранение последствия (нарушение звукопроизношения) будет значительно правильнее и проще. При сопровождении логопедической работы на каждом этапе системой Е.А. Спиридонова, повышается эффективность коррекционного воздействия. Поскольку работа связочного аппарата тесно связана с функционированием центральной нервной системы, данная методика закрепляет стрессоустойчивость, стабилизирует эмоциональное и психофизическое состояние ребенка с дизартрией.

Сходным методом нейростимуляции по первостепенному устранению причины, препятствующей нормальному звукопроизношению, является методика А.Г. Смолянинова «Рука-мозг» [6]. Данная система нейро-воздействия выступает эффективной для детей, страдающих детским церебральным параличом или иными двигательными нарушениями. Однако ее адаптация также применима и к работе с детьми, страдающими дизартрическими расстройствами, поскольку наряду с нарушением произносительной стороны речи у них страдает и моторная сфера, то есть возможны нарушения тонуса мышц органов, отвечающих за процесс голосообразования. Первостепенно такую эффективность приобретает данная методика в работе с дизартрией у детей, имеющих нарушения диафрагмального дыхания. Если рассматривать речь, как продукт движения определенных групп мышц, то данный вывод означает, что пусковым механизмом в речи является, в большей мере, работа грудных и диафрагмальных мышц. Таким образом, качество произнесения звуков в прямой взаимосвязи с процессом дыхания.

Методика «Рука-мозг» направлена на устранение первостепенной причины, а именно на развитие и становление нормального речевого дыхания, способствующего становлению звукопроизношения. Комплекс упражнений, представленный в программе «Рука-мозг» стимулирует движения диафрагмы. Среди этих упражнений существуют такие, при которых точки прикрепления дыхательных мышц занимают крайние положения вынужденно. При этом ребенок делает полноценный вдох-выдох. Регулярное выполнение подобных упражнений в

условиях замкнутой кинематической цепи (ЗКЦ) значительно повышает эффективность работы логопеда, а ребенку, в свою очередь, дает радость полноценного дыхания.

Таким образом, приемы нейрокинезотерапии (прежде всего, прием ЗКЦ) предназначены для эффективного решения весьма насущных в логопедической практике вопросов: созданию биомеханического фона, необходимого для полноценной работы артикуляционных мышц, а также подготовку дыхательной системы для производства речевого дыхания. На таком фоне работа логопеда и педагога приобретает нужную эффективность.

Немаловажную роль в становлении звукопроизношения играет развитие кинестетических ощущений органов артикуляции, которые дают возможность почувствовать направленность выдоха и контрастность положения губ, челюсти и языка [2]. Их скоординированная работа обусловлена осязательными ощущениями, что очень важно на начальных этапах развития звукопроизношения. В современной литературе рассмотрено большое количество разнообразных методов, указывающих на взаимосвязь моторной и речевой деятельности, а также стимулирующую роль тонких движений пальцев рук [2; 3; 4]. Одним из таких методов является «биоэнергопластика», выступающая эффективным средством артикуляционной гимнастики на этапе постановки звуков для детей со стертой формой дизартрии [8].

Биоэнергопластика представляет собой соединение движений артикуляционного аппарата и движений кистью руки, т.е. в момент выполнения артикуляционного движения рука показывает, где и в каком положении находятся язык, нижняя челюсть или губы, тем самым движения руки помогают движениям артикуляционных органов. Согласование движений руки и артикуляционного аппарата активизирует естественное распределение в организме биоэнергии, интеллектуальную деятельность, мелкую моторику и общую координацию движений. Использование метода биоэнергопластики совместно с артикуляционными упражнениями повышает положительный эмоциональный настрой ребенка и педагога, помогает на протяжении всего занятия удержать интерес ребенка к артикуляционной гимнастике. По мнению А.Н. Гвоздева, подобная согласованная работа артикуляционного аппарата и кистей рук улучшает звукопроизношение, психологическую базу речи, оптимизирует моторные способности ребенка по всем параметрам и способствует координации фонематических процессов [2].

Таким образом, речь находится в прямой взаимосвязи с работой головного мозга и, в определенных случаях, нуждается в стимуляции мозговых зон для устранения имеющихся трудностей. Приемы и методы нейростимуляции дают возможность корректировать не только нарушения звукопроизношения или речи, но и являются серьезной предпосылкой к развитию всех высших психических функций, что, безусловно, положительно сказывается на развитии ребенка. Более того, каждый из методов увлекает дошкольника своей уникальностью, отличающей их от привычных логопедических приемов, тем самым обеспечивает заинтересованность и мотивацию ребенка.

**Abstract.** The article is devoted to the study of neurostimulation methods in the correction of sound pronunciation in preschool children with an erased form of dysarthria. Based on the analysis of special literature, the essence of neuro-methods is revealed: E.A. systems Spiridonov, "Brain-Brain" techniques by A. Smolyaninov and bioenergy plastics recommended in the work on correcting sound pronunciation.

### Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Приемы нейростимуляции в коррекции звукопроизношения. Постановка звуков по подражанию / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2014. – 324 с.
2. Гвоздев, А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. – М. : Лабиринт, 2004. – 112 с.
3. Лопатина, Л. В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений дошкольников со стертой дизартрией / Л. В. Лопатина. – СПб. : Академия, 2005. – 223 с.
4. Нищева, Н. В. Веселая артикуляционная гимнастика / Н. В. Нищева ; под ред. С. Д.Ермолаева – СПб. : Детство-Пресс, 2019. – 32 с.
5. Прикладная кинезиология: техники лечения дисфункций таза и нижних конечностей [Текст] / Скотт Кутберт [и др.]; пер. с англ. Сиваков А. В. – СПб. : Ин-т клинической прикладной кинезиологии, 2015. – 457 с.
6. Смолянинов, А. Г. Нейрокинестерапия. РУКА – МОЗГ : практ. руководство. – К. : Пресс-КИТ, 2011. – 52 с.
7. Спиридонов, Е. А. Инновационный подход коррекции в практике нарушения звукопроизношения / Е. А. Спиридонов, Т. А. Гостева, В. А. Маркова. – Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке».– 2017. – Т. 19. – С. 15–20.
8. Ушницкая, О. В. Биоэнергопластика как метод коррекции звукопроизношения у дошкольников с дизартрией / О. В. Ушницкая, Е. В. Жулина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – С. 210–212. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>. – Дата доступа: 03.12.2019.

УДК 373

**Елисеева А.К.**

*Томск, Российская Федерация*

Научный руководитель: Н.А. Медова, канд. пед. наук, учитель-дефектолог высшей категории

## **ПРОФИЛАКТИКА КОГНИТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ ЧЕРЕЗ АКТИВИЗАЦИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной междисциплинарной проблеме когнитивных нарушений. В публикации затрагиваются причины развития когнитивных расстройств в пожилом возрасте, пути их возможной профилактики и предотвращения необратимых последствий.

Ежегодно распространенность когнитивных нарушений у людей пожилого возраста увеличивается. Частота встречаемости у пациентов 65–69 лет составляет 1,5 %, в то время как у пациентов 70–74 лет – 3,5 %, а у пациентов 75–80 лет – 6,3 %. Частота малых нейрокогнитивных нарушений еще выше [6; 7]. По данным Р. Петерсона, Дж. Стивенса и К. Гангули, малые или умеренные нейрокогнитивные расстройства могут обнаруживаться у 11–17 % пожилых людей. По прогнозам специалистов, к 2030 г. количество людей, страдающих деменцией, удвоится, а к 2050 г. – утроится, и будет составлять более 130 млн человек.

Проблемами когнитивных нарушений занимались В.А. Парфенов [3], В.В. Захаров [3], И.С. Преображенская [3] и др. Они утверждали, что когнитивные нарушения не связаны с естественным старением, данные нарушения – это следствие не возраста, а накопления

дефекта и декомпенсации при прогрессировании заболевания. Следовательно, нельзя полагаться на один фактор при диагностике нарушений, а также учитывать здоровье человека, его жалобы, виды деятельности на протяжении жизни. Нельзя учитывать только возрастные изменения при выявлении нарушений когнитивных функций, т. к. вследствие определенных заболеваний пожилой человек и утрачивает определенные когнитивные функции, что, в свою очередь, может привести к более серьезным заболеваниям, таким как различные степени деменции.

Необходимо вовремя обращать внимание на признаки нарушения познавательных функций, поскольку престарелый человек самостоятельно вовремя не обращает внимание на ухудшение тех или иных когнитивных функций. Зарубежные исследователи А.М. Фьель, К.Б. Валхойд [5] говорят о том, что структура головного мозга человека меняется в течение всей жизни, с возрастом происходит в первую очередь уменьшение его объема и массы, что обуславливает сглаживание борозд и извилин. В период от 60 до 90 лет отмечается упрощение гиппокампа на 35 %, коры – на 15 %, белого вещества мозга – на 25 % [5]. Толщина слоев головного мозга может меняться в течение одного года на 0,5–1,05 %, что сопровождается снижением числа синаптических соединений и модулей нейронов, в т. ч. ответственных за контроль когнитивной деятельности, и, соответственно, уменьшением межнейронных контактов и связей [5]. Данные исследований демонстрируют снижение общего количества нейронов в определенных церебральных областях на 45 % к 90-летнему возрасту [4; 8].

При нормальном старении наблюдаются определенные особенности когнитивной сферы человека: замедление скорости реакции, переработки информации и темпа деятельности, затруднение длительной концентрации и большая утомляемость, более медленное усвоение новых навыков и редукция так называемого «подвижного» интеллекта – способности решать задачи, не опираясь на имеющиеся знания или опыт [1]. Однако при овладении вновь полученными навыками, независимо от возраста, человек без труда пользуется ими. С возрастом наблюдаются снижение объема оперативной памяти, определенные проблемы при обучении и запоминании текущей информации, некоторая ригидность мышления или сложности при смене программы совершаемых или планируемых действий. Замедление темпа познавательных процессов у людей в пожилом и старческом возрасте приводит также к снижению интегративных творческих способностей [2].

С возрастом становится труднее приобретать новые навыки, переключаться с одного вида деятельности на другой, а также адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, перестраивать восприятие и представления в изменившейся ситуации – развивается так называемая когнитивная ригидность. Вместе с когнитивной появляется и поведенческая ригидность – привязанность к месту жительства, вещам, привычкам. Но это не болезнь. Человек в старости так же, как и в молодости, способен научиться чему-то новому (водить машину, освоить компьютер, выучить новый язык), но ему потребуется несколько больше времени. Овладев навыком, пожилой человек будет применять его так же, как и молодой. Описанные выше симптомы не приводят к дезадаптации – человек ведет привычный образ жизни и не нуждается в посторонней помощи. Если выраженность или качество когнитивных симптомов выходят за пределы возрастной нормы, значит, имеет место болезнь, лежащая в их основе и оказывающая серьезное влияние на головной мозг [3; 4]. Тогда необходимо проводить обследование и устанавливать причины когнитивного снижения.

По мнению И.В. Дамулин [1], Е.В. Екушевой [1], одним из важных факторов для развития когнитивных нарушений является так называемый когнитивный, или церебральный, резерв – способность нейрональных структур головного мозга успешно функционировать в условиях высокой нагрузки, при возрастных изменениях или при различных патологических процессах (инсульт, черепно-мозговая травма и др.). Важно заметить, что когнитивные нарушения, в т. ч. деменция, не являются следствием возрастных изменений в процессе нормального старения; лишь снижение познавательных процессов у пожилых людей, сопровождающееся бытовой, профессиональной и социальной дезадаптацией, можно относить к патологическому состоянию, требующему пристального внимания, обязательного диагностического скрининга (с исключением потенциально курабельных заболеваний) и дальнейших терапевтических воздействий.

Е.В. Екушева [2], В.В. Захаров [3] и И.С. Преображенская [3] схожи в мнении о том, что существует ряд факторов, которые помогут поддержать когнитивный резерв и будут положительно влиять на когнитивные функции, для этого необходимо поддержание высокой умственной активности (решение всевозможных логических и математических задач, простой счет в уме, регулярное повторение таблицы умножения, заучивание стихов различной сложности, чтение книг и различных статей), эмоциональная насыщенность (увеличение положительных эмоций), широкие социальные контакты (как можно чаще вести беседы и поддерживать коммуникации с родственниками и друзьями), своевременное и адекватное лечение сердечно-сосудистых заболеваний, регулярные дозированные физические нагрузки (прогулки во дворе или ходьба с палками на стадионе, любые упражнения, которые не вызывают дискомфорта), поддержание оптимальной массы тела, умеренное употребление алкоголя, отказ от курения.

Таким образом, людям старше 55–60 лет необходимо регулярно и тщательно анализировать состояние своих познавательных функций, заболеваний и своевременно отслеживать первые признаки когнитивных нарушений для того, чтобы уменьшить частоту встречаемости таких заболеваний как деменция, снижение или утрата познавательных функций мозга. Это поможет пожилым людям своевременно вести профилактику или начать лечение когнитивных нарушений, не доводя их до тяжелых, невозвратных последствий.

**Abstract.** The article is devoted to the current interdisciplinary problem of cognitive impairment. The publication addresses the causes of cognitive impairment in the elderly, ways of their possible prevention and prevention of irreversible effects.

#### *Список литературы*

1. Дамулин, И. В. Деменция вследствие поражения мелких церебральных сосудов: современные представления о патогенезе и терапии / И. В. Дамулин, Е. В. Екушева // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2014. – № 4. – С. 94–100.
2. Дамулин, И. В. Клиническое значение феномена нейропластичности при ишемическом инсульте / И. В. Дамулин, Е. В. Екушева // Анналы клинической и экспериментальной неврологии. – 2016. – № 1. – С. 57–64.
3. Парфенов, В. А. Когнитивные расстройства / В. А. Парфенов, В. В. Захаров, И. С. Преображенская. – М. : Группа Ремедиум, 2014. – 192 с.

4. Dolman, R. Age, gesture span, and dissociations among component subsystems of working memory / R. Dolman [and others] // *Brain Cogn.* – 2000. – Vol. 43. – P. 164–168.
5. Fjell, A. M. Structural brain changes in aging: courses, causes and cognitive consequences A. M. Fjell, K. B. Walhovd // *Rev. Neurosci.* – 2011. – Vol. 21 (3). – P. 187–221.
6. Petersen, R. C. Mild cognitive impairment (an evidence-based review) / R. C. Petersen [and others] // *Neurology.* – 2001. – Vol. 56, № 9. – P. 1131–1142.
7. Petersen, R. C. Mild cognitive impairment as a diagnostic entity / R. C. Petersen // *J. Intern. Med.* – 2004. – Vol. 256, № 3. – P. 183–194.
8. Raz, N. Age-related deficits in generation and manipulation of mental images: II. The role of dorsolateral prefrontal cortex / N. Raz [and others] // *Psychol Aging.* – 1999. – Vol. 14. – P. 436–444.

УДК: 376

**Есипова Т.В.**

*Саратов, Российская Федерация*

Научный руководитель: Кошечва О.В., канд. филол. наук, доцент

## **ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ**

**Аннотация.** Настоящая статья представляет собой результаты экспериментального исследования, посвященного развитию интонационной выразительности речи у младших школьников с общим недоразвитием речи посредством театрализованной деятельности и специальных логопедических заданий. Представлен комплекс игр, направленных на развитие модуляции голоса, отработку повествовательных, вопросительных и восклицательных конструкций, постановку логического ударения и выделение пауз, выработку умения управлять темпом речи.

«Интонация – это сложный комплекс фонетических средств, выражающих смысловое отношение к высказываемому и эмоциональные оттенки речи. Интонация является средством эмоционально-волевого отношения говорящего к содержанию речи, обращенной к слушателям» [2, с. 12]. Интонационная выразительность речи включает следующие компоненты: мелодику, ритм, темп, ударение, паузацию, тембр.

Механизмы восприятия и воспроизведения интонационной стороны речи тесно связаны с понятиями фонетического и фонематического слуха, т. к. первый обеспечивает восприятие всех акустических, а второй – смысловых признаков звука. Для восприятия речи необходимо нормальное функционирование неречевого и речевого слуха. Правое полушарие в височной области воспринимает музыкальные и просодические элементы речи, левое – речевые звуки.

С самого рождения речь ребенка напрямую связана с эмоционально-экспрессивным аспектом, играющим в дословесный период ведущую роль. Нарушение просодических компонентов речи приводит к нарушениям дальнейшего речевого развития, которые иногда трудно устранить.

Расстройство интонационной стороны речи может проявляться при разных речевых нарушениях: брадилалии, тахилалии, заикании, дизартрии, ринофонии и др. Наряду с нарушениями звукопроизношения и лексико-грамматическими ошибками сложности в



использовании интонационных средств оформления высказывания отмечаются и у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). К сожалению, в научно-методической литературе имеется не так много исследований, посвященных изучению интонационной выразительности речи детей с ОНР. В общем порядке выделяются такие особенности, как нарушение голоса, тембра, однообразие и монотонность интонационной стороны речи, трудности в восприятии и в воспроизведении каких-либо интонационных конструкций, сложности с паузацией и расстановкой логических ударений.

С целью изучения особенностей интонационной выразительности речи у младших школьников с ОНР нами было проведено исследование. Диагностический инструментарий был составлен на основе схем Е.С. Артемовой и Е.Ф. Архиповой, представленных в учебном пособии Е.Е. Шевцовой и Л.В. Забродиной [3]. В экспериментальную группу вошли 12 детей (обучающиеся I класса ГБОУ СО «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 1 г. Саратова»).

В результате констатирующей диагностики было установлено, что большинство детей имеют нарушения в воспроизведении интонационных структур. Следует отметить, что наиболее трудными для выполнения детьми оказались задания, направленные на обследование воспроизведения интонации, воспроизведения логического ударения, модуляций голоса по силе, темпо-ритмической организации речи. Таким образом, полученные результаты указали на необходимость проведения целенаправленной работы по развитию интонационной выразительности речи у исследуемой группы учащихся

Формирующая работа была включена в занятия коррекционного блока в рамках адаптированной программы для детей школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи и проходила в два этапа:

I – подготовительный этап – развитие средств интонационной выразительности на различном речевом материале в рамках фронтальных и индивидуальных занятий логопеда;

II – театрализованные игры на занятиях по развитию связной речи.

В ходе занятий различных циклов активно использовались приемы театрализации: чтение произведения по ролям; постановка «живых картин» к произведению; инсценировки; пантомимы. Обращение к театру в начальной школе обосновано психологическими особенностями учащихся. На первой ступени обучения происходит переход от игровой к учебной деятельности. Все, что преподносится в игровой форме, всегда лучше усваивается, запоминается. Театрализация помогает глубже усваивать окружающий мир, пробуждает желание поделиться своими мыслями, умение слышать других людей, помогает расположить учащегося к общению. Постановки доставляют радость от творчества, приносят удовольствие. Отношения между учителем и учащимися становятся более доверительными. Усиливается взаимопонимание с родителями, которые оказывают помощь в организации постановок (костюмы, сценарии и декорации), принимают сами в них участие. Театрализованные игры снимают психическую и физическую утомляемость, корректируют межличностные отношения, способствуют профилактике ассоциального поведения и социально-педагогической реабилитации детей. Театрализованная деятельность позволяет решать педагогические задачи по формированию отношения младшего школьника к окружающему миру, обеспечению художественного развития, организации совместной деятельности детей и взрослых, а также формированию выразительности речи ребенка.

В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура речи. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй, интонационная выразительность.

На занятиях по развитию интонационной выразительности речи нами использовались русские народные сказки, произведения художественной литературы (например, рассказ Виталия Бианки «Чей нос лучше?» и др.). При отборе произведений учитывалось наличие в них диалогических фрагментов, значительного количества действующих лиц, имеющих яркие речевые особенности. Предпочтение отдавалось рассказам, динамичным по своему содержанию и небольшим по объему. Большое внимание уделялось ответам детей на уроках: обращалось внимание на то, что необходимо давать полный ответ на вопрос учителя; педагог следил за правильностью оформления речевых высказываний детей; проводилась работа над видами интонации; оказывалась помощь в ситуации затруднения и т.д.

В содержание комплекса вошли игры на развитие интонационной выразительности речи («Определи тон», «Произнеси по-разному», «Футбол», «Скороговорка», отработка повествовательной конструкции с интонационным центром в конце предложения, отработка интонации вопросительного предложения без вопросительного слова, отработка интонации восклицательного предложения); на постановку логического ударения и выделение пауз («Ответ на вопрос», «Расскажи стихотворение», «Меня зовут»); на развитие силы и высоты голоса («Гудок паровоза», «Аукание», «Покричим?», «Вьюга», «Прямой и обратный счет», «Жук», «Три медведя»); на выработку умения управлять темпом речи («Произнеси предложения», «Скороговорки», «Дирижер»).

Занятия по развитию интонационной выразительности речи детям понравились, все с удовольствием принимали в них участие. С целью проверки эффективности проведенной работы нами было организовано повторное исследование. Его результаты показали, что количество детей с низким уровнем развития интонационной выразительности уменьшилось с 6 до 2, увеличилось количество детей со средним уровнем (с 1 до 5) и высоким уровнем (с 2 до 3).

Таким образом, у учащихся с ОНР выявлена положительная динамика на уровне интонационных характеристик речи, что позволяет сделать вывод об эффективности проведенных мероприятий. Необходимо отметить, что коррекционно-логопедическая работа должна осуществляться системно. Развитие системы работы по формированию интонационной выразительности речи у детей с ОНР – актуальное направление дальнейших исследований.

**Abstract.** This article represents the results of experimental studies on the development of intonational expression of speech in primary school children with general speech underdevelopment through theatrical activities and special speech therapy tasks. It seems that a set of games aimed at developing the voice, working with natural, interrogative and exclamatory constructions, setting a logical blow and highlighting a pause, allows you to intelligently control the pace of speech.

#### *Список литературы*

1. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников : учеб. пособие. / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. – СПб. : НОУ «СОЮЗ», 2006. –

151 с.

2. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для педагогов дошкол. учреждений / А. И. Максаков. – Изд. 2-е – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.

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

УДК 376.3

**Ефимова М.А.**

*Томск, Российская Федерация*

Научный руководитель: Медова Н.А., канд. пед. наук, доцент

## **СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам овладения эмоциональной лексикой детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития. В статье анализируются речевые этапы онтогенеза, по Е.С. Курзинер, и раскрывается содержание понятия эмоциональной лексики.

По мнению К.С. Лебединской [5], задержка психического развития характеризуется недостаточным уровнем развития моторики, речи, внимания, памяти, мышления, регуляции и саморегуляции поведения, примитивностью и неустойчивостью эмоций, плохой успеваемостью в школе.

Характеризуя актуальность изучения данного вопроса, такие авторы, как Н.С. Ежкова [3], А.С. Стаценко [9], В.И. Яшина [11] отмечали, что развитие высших психических функций играет важную роль в становлении речи. Дети с задержкой психического развития в силу своих психологических особенностей испытывают трудности понимания и отражения в речи эмоциональных состояний и экспрессивной лексики, являющейся достаточно абстрагированной. Детями дошкольного возраста с задержкой психического развития эмоциональная лексика используется выборочно и фрагментарно. А между тем, это особый лексический пласт, который наиболее близок детям и помогает осуществлять межличностное общение, служит важным средством коммуникации, социализации (В.Р. Алгушаева [1], С.Я. Хафизова [1]).

Овладение лексикой ребенком в условиях онтогенеза и дизонтогенеза тесно связано с развитием его психической сферы, со становлением его представлений об окружающей реальности. В связи с этим качество словарного запаса детей с ЗПР отображает специфику их познавательной деятельности, ограниченность представлений, трудности осмысления особенностей и закономерностей окружающего мира. По мнению Е.М. Галкиной-Федорук [2], эмоциональная лексика – это термин, который имеет несколько значений: 1) слова, имеющие выраженную языковыми средствами эмоциональную окрашенность (бабуся, доченька, миленький, родненький, сыночек; скукотища, духотища, жарница); 2) бранные слова (мерзавец, подлец, негодяй); 3) междометия (Браво! Крышка! Черт побери! Подруга дней моих суровых, голубка дряхлая моя! (А.С. Пушкин). Какой мерзавец! Боже мой! Какой неслыханный негодяй! (А.Н. Толстой)).

Некоторые лингвисты (Е.М. Галкина-Федорук [2] и др.) относят к эмоциональной лексике также слова, служащие обозначением испытываемых чувств, настроений, переживаний или средством выражения эмоциональной оценки (брезгливость, грубость, злоба, ненависть, отвращение, печаль, страх; гадкий, мерзкий, негодный, подлый, противный, скверный; ласковый, любимый, славный, чудесный).

Психологи считают, что перевод конкретно-чувственного понимания эмоциональных состояний на уровень осмысления возможен лишь при условии точной и полной их вербализации. Для диагностики и коррекции эмоционального развития детей наряду с другими параметрами эмоциональной характеристики важными являются уровень передачи эмоционального состояния (своего и чужого) в речевом плане, терминологическая оснащенность речи.

Овладение эмоционально-оценочными словами проходит ряд этапов. Е.С. Курзинер [4] в книге «Речевые этапы онтогенеза» пишет о следующих этапах овладения ребенком эмоциональной лексикой.

1-й этап (до 1 года) характеризуется наличием только одного слова в лексиконе ребенка, чаще всего это слово «мама» или любое другое слово, несущее функцию привлечения внимания другого. На данном этапе эмоциональную окрашенность лексике придают интонации, жесты и мимика.

2-й этап (от 1 года до 1,5 лет): в активе ребенка есть несколько слов, они служат ему для привлечения к себе внимания, контакта или для удовлетворения своих нужд (это императивная лексика, названия животных, механизмов и звукоподражания). На этом этапе для выражения отношения и чувств ребенок в норме начинает усваивать формирующуюся словообразовательными способами лексику.

3-й этап (от 1,5 года до 2–3-х лет) – номинативный. В активе ребенка уже много слов, происходит постоянное пополнение словаря, ребенок обращается к внешнему миру, познает мир объектов через мир слов. Появляются первые синонимии.

4-й этап (от 2–3-х до 4–5-ти лет) – этап «складывания» слов. В речи появляются предикативы, глаголы, ребенок анализирует объективный мир, пользуется синонимами. Появляются первые экспрессивно окрашенные слова, оценочная лексика, совершенствуется эмоциональная лексика, формирующаяся словообразовательными способами.

5-й этап (от 4–5-ти до 11–12-ти лет) – этап интегрирования слов в грамматически оформленное высказывание. Появляются наречия, вводные слова, модальные глаголы, «оценочные» прилагательные и т.п. На данном этапе ребенок овладевает всем богатством эмоциональной лексики русского языка.

По мере развития эмоций ребенка и расширения детских знаний увеличивается и уточняется словарный запас, тенденция к количественному росту которого наблюдается в течение всего дошкольного возраста, осваиваются и укрепляются навыки образования эмоционально-оценочных слов (Е.В. Мальцева [6]). Между эмоциями и словом есть определенная взаимосвязь: слово помогает человеку осознать свои чувства, эмоции, переживания, а, с другой стороны, эмоциональные процессы делают речь осознаваемой и оказывают влияние на ее понимание другим человеком. Формирование в речи ребенка эмоциональной лексики связано с усвоением знаний о нормах и правилах морали, т. к. слово может быть усвоено только тогда, когда у ребенка есть представления о предметах и явлениях,

их обозначающих. По мере развития эмоций ребенка увеличивается и уточняется его словарный запас (Ф.А. Сохина [7] и О.С. Ушакова [10]).

В 4–5 лет у ребенка уже есть осознание моральной оценки; отнесение поступка к хорошим или плохим опирается на проникновение во взаимоотношения людей. Моральная оценка разных людей и их поступков становится все более адекватной (Н.В. Серебрякова [8] и др.).

Эмоциональная выразительность речи, передаваемая соответствующей лексикой и просодическими средствами (темпом, ритмом, логическим ударением, интонацией) – фактор ее положительного воспитания. В связи с этим педагогам и родителям важно обращать внимание на эмоциональное развитие ребенка и стимулировать его. Эмоциональное развитие ребенка зависит от социальных условий, от речи окружающих ребенка взрослых, от их общения с ребенком.

Оценки необходимы человеку для организации взаимодействия с предметным миром, с другими людьми, с обществом. В них достаточно полно отражаются и вместе с ними развиваются многие важные качества личности: нравственные, интеллектуальные, эмоциональные, морально-волевые, эстетические. В процессе оценивания формируются такие логические операции, как анализ, сравнение, обобщение, дети овладевают умениями связной речи. Процедура оценивания связана с умением переводить когнитивное в словесный план, т. е. создавать оценочное высказывание. Дети данным умением не владеют, так как естественная речевая среда не обеспечивает ребенка в достаточной степени ни средствами выражения оценки, ни представлением о структуре оценочного высказывания, поэтому оценки детей 6–7 лет очень категоричны и двухмерны: хорошо/плохо, нормально/ненормально, люблю/не люблю и т.п.

Несмотря на то, что дети не владеют умением создавать оценочное высказывание, от них это умение востребуется уже в дошкольном возрасте, о чем свидетельствуют программы учреждения дошкольного образования, где в качестве частных умений, которыми необходимо овладеть ребенку, называются следующие: оценивать свои поступки и поступки других детей; правильно оценивать результаты своей деятельности и деятельности товарищей; правильно понимать слова, выражающие моральную оценку, передавать свое отношение к поступкам героев художественных произведений.

Значимость обучения детей 6–7 лет оценке и созданию оценочного высказывания обусловлена тем, что оценки необходимы человеку для организации почти любого акта взаимодействия с предметным миром, с другими людьми, с обществом. Изучение и развитие эмоциональной лексики у дошкольников имеет огромное значение, так как в дошкольном возрасте интенсивно развиваются эмоции и чувства. Чрезвычайное разнообразие эмоций человека объясняется сложностью отношений между предметами его потребностей, конкретными условиями возникновения и деятельностью, направленной на их достижение.

**Abstract.** The importance of teaching children of six or seven years to evaluate and create an evaluation statement is due to the fact that the assessment is necessary for a person to organize almost any act of interaction with the object world, with other people, with society. The study and development of emotional vocabulary in preschoolers is of great importance, as in preschool age intensively develop emotions and feelings. The extreme diversity of human emotions is due to the complexity of the relationship between the objects of his needs, the specific conditions of occurrence and the activities aimed at achieving them.

### Список литературы

1. Алгушаева, В. Р., Овладение детьми с задержкой психического развития эмоциональной лексикой / В. Р. Алгушаева, С. Я. Хафизова // Российский электронный научный журнал. – 2013. – № 2. – С. 135–138.
2. Галкина-Федорук, Е. М. Современный русский язык / Е. М. Галкина-Федорук, К. В. Горшкова, Н. М. Шанский. – М. : Издательство Московского университета, 1957. – 204 с.
3. Ежкова, Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. / Н. С. Ежкова. – М. : Владос, 2010. – Ч. 1. – 127 с.
4. Курзинер, Е. С. Речевые этапы онтогенеза / Е. С. Курзинер. – М. : Академия, 2005. – 196 с.
5. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Психологическое обследование детей дошкольного - младшего школьного возраста : Тексты и методические материалы / Г.В. Бурменская. – М. : УМК «Психология», 2003. – С. 326–333.
6. Мальцева Т. Ю. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста / Т. Ю. Мальцева // Достижения науки и образования. – 2016. – Режим доступа: file:///C:/Users/nim-t/Downloads/razvitiie-emotsionalnoy-sfer-detey-doshkolnoy-vozrasta.pdf. – Дата доступа: 02.01.2020.
7. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Ф. А. Сохина. – Изд. 2-е, испр. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.
8. Серебрякова, Н. В. Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стертой формой дизартрии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Рос. гос. пед. ун-т. – СПб., 1996. – 16 с.
9. Стаценко, А. С. Эмоционально-оценочная лексика как средство реализации речевой интенции: Монография. – М. : МПГУ, 2011. – 118 с.
10. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
11. Яшина, В. И. Обогащение мотивов речевой деятельности старшего дошкольного возраста в процессе обучения : монография / В. И. Яшина, А. В. Колосовская. – М. : Прометей, 2004. – 147 с.

УДК 376.42

**Захарченко И.А.**

*Москва, Российская Федерация*

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

## **ПРОЯВЛЕНИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ (на основе констатирующего эксперимента)**

**Аннотация.** В данной статье проанализированы результаты констатирующего эксперимента, проведенного с целью диагностики невербального агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Современная ситуация развития общества вызывает большую озабоченность в связи с повышением уровня такого отрицательного явления в детской среде, как агрессивное поведение, что особенно актуально в связи с тем, что именно дети в любом государстве определяют его будущий статус и направление развития – в сторону прогресса или деградации. Стоит отметить, что именно в младшем школьном возрасте данная проблема

стоит особенно остро, т. к. нарушения поведения детей младшего школьного возраста влияют на становление их личности.

Отдельную группу риска в развитии агрессивных форм поведения представляют дети, у которых становление самосознания и осознанности мира, формирование представлений о себе и собственного «Я», социально-бытовых навыков, самоконтроля затруднены или нарушены по различным причинам. В эту группу риска входят дети с нарушениями интеллектуального развития, адаптация в социуме которых зависит не только от глубины и степени умственной отсталости, но и от особенностей поведения [1]. Соответственно, возникает необходимость в регулярном контроле актуальных проявлений невербального агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью путем исследований или наблюдений с целью грамотного составления и реализации в будущем комплексной системы коррекции и социализации.

В исследовании принимали участие 6 детей 8–10 лет с легкой и умеренной интеллектуальной недостаточностью. Это дети, отмеченные и характеризующиеся педагогами как трудные вследствие выраженного агрессивного поведения и нарушения дисциплины: возбудимость, неусидчивость, раздражительность, склонность к агрессии и конфликтам, грубость, драки, избиение и манипуляции окружающих и сверстников и т.д.

С целью диагностики проявлений и особенностей невербального агрессивного поведения использовались следующие методики: графическая методика М.А. Панфиловой «Кактус» [4], проективная методика «Тест руки Вагнера» [3], анкета для воспитателя (Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко) [2], карта наблюдения [3]. Наблюдение проводилось по карте наблюдений агрессии учащегося по типу карты наблюдений Д. Стотта. Стоит отметить, что из использованной карты наблюдения исключены критерии вербальной и косвенной агрессии, а также агрессии, направленной на родителей, на основании того, что предметом исследования выступало невербальное агрессивное поведение и родители не принимали никакого участия в эксперименте.

На основании полученных данных был проведен анализ проявлений и особенностей невербального агрессивного поведения. Помимо этого, определено наличие представлений о нормах поведения у испытуемых. Интерпретация полученных результатов послужила основой для следующих выводов. На основании качественного и количественного анализа результатов диагностики по графической методике «Кактус» можно заключить о наличии агрессивного поведения у испытуемых и таких признаков агрессии как: импульсивность, демонстративность, аутоагрессия, а также направленность агрессивного поведения – в сторону сверстников или в сторону взрослых. В ходе нашего исследования были получены следующие результаты: эгоцентризм – 50 % (3 учащихся); агрессия в сторону сверстников – 67 % (4 учащихся); импульсивность – 83,5 % (5 учащихся); демонстративность – 83,5 % (5 учащихся); отсутствие оптимизма – 16,7 % (1 учащийся).

Проводя качественный анализ ответов испытуемых, полученных при проведении проективной методики «Тест руки Вагнера», можно сделать вывод, что количество агрессивных ответов испытуемых учащихся больше количества ответов типа социальной кооперации, то есть агрессивные и доминантные тенденции преобладают над установками на социальное сотрудничество, что, в свою очередь, свидетельствует о большой степени враждебности у обследуемых. У двух детей имеются достаточные знания о принятых нормах

поведения в школе, на улице, в транспорте; у двух учащихся выявлено наличие первоначальных представлений о правилах поведения; один учащийся может описать «портрет» культурного и вежливого человека, но преобразовать в конкретные правила не может; у одного ребенка не обнаружено никаких знаний в области норм и правил поведения в обществе, в школе, на улице, в общественном месте. На основании это можно сделать вывод, что у 83 % обследованных учащихся (5 учащихся) имеются представления о принятых нормах и правилах поведения, но в реальных ситуациях, которые требуют соблюдения данных правил и норм, обследованные учащиеся их не используют или игнорируют.

Анализ анкет, заполненных классным руководителем группы обследованных учащихся (классное руководство длится 3 года), показал, что все испытуемые характеризуются средним уровнем агрессивности, который проявляется в резких вспышках агрессии, возникающих иногда без причины; в ломании игрушек, канцелярских принадлежностей; в нежелании делиться вещами или уступать сверстникам; в том, что ребенок легко ссорится и вступает в драку. Основываясь на полученных результатах наблюдения, можно сделать следующие выводы. У большинства детей ярко выражена агрессия в сторону сверстников. Четверо из шестерых наблюдаемых (67 %) часто толкают и бьют других детей. В процессе наблюдения стало ясно, что дети не умеют дружить и делиться друг с другом канцелярией и игрушками, находящимися в классе, что и являлось основными причинами невербального агрессивного поведения в сторону друг друга.

Если рассматривать агрессию, направленную на учителя, то следует говорить, что в процессе наблюдения были замечены проявления данной агрессии со стороны трех учащихся (50 %) – иногда толкали педагога. Однако все наблюдаемые учащиеся почти всегда или часто отказывались выполнять требования или задания, предъявляемые учителем. В процессе наблюдения нами были сделаны выводы, что инициатива первым совершить агрессивные реакции в большинстве случаев принадлежит четверым обследуемым (67 %). И лишь два учащихся (33 %) проявляют агрессию только в ответ.

В ходе экспериментального исследования детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью с помощью вышеописанных методик выявлены основные особенности и проявления, входящие в структуру их нарушений поведения, и знания обследуемых о нормах поведения, что является основополагающим фактором при составлении системы и программы коррекционной работы. При проведении эксперимента выделены и проанализированы сходные структурные компоненты нарушенного поведения, имеющие разную степень выраженности у всех детей с интеллектуальной недостаточностью. Важно применять данные методики совместно для максимально эффективных и точных результатов экспериментального исследования.

**Abstract.** This article includes an analysis of the results of an ascertaining experiment conducted to diagnose non-verbal aggressive behavior among primary-school- age children with intellectual development disability.

#### *Список литературы*

1. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д. Н. Исаев – СПб. : Речь, 2007. – 391 с., илл.



2. Лютова, К. К. Шпаргалка для родителей : Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / К. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб. : Речь, 2007. – 136 с: ил.

3. Методы психологической диагностики агрессии и агрессивности школьников : учеб.-метод. пособие / сост Л. В. Шипова. – Саратов : Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 2016. – 56 с.

4. Панфилова, М. А. Графическая методика «Кактус» / М. А. Панфилова // Обруч. – 2000. – № 5. – С. 12–13.

УДК 376.3

**Казберович К.А.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Филипович И.В., канд. пед. наук, доцент

## **ПРОЕКТ «ПРИЕМЫ РАСТОРМАЖИВАНИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЯ РЕЧИ»**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема упорядочивания методов и приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего возраста для профилактики, развития и поэтапного преодоления недоразвития или нарушений речи у детей до трех лет с особенностями психофизического развития. Данный комплекс предназначен как для специалистов ранней помощи, так и родителей малышей.

Возможность полноценного развития в детском возрасте – неотъемлемое право любого человека и одна из важнейших целей образования на современном этапе. В настоящее время для этого требуется не только поиск наиболее эффективных путей формирования образовательной среды с использованием инновационных научных знаний и ресурсов общества. Для этого необходимы усилия, прежде всего со стороны самых близких людей – родителей и значимых для малыша взрослых, а также специалистов: медицинских работников, педагогов и психологов [5; 6].

Однако, оказать своевременную помощь детям до трех лет с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) не всегда получается по ряду причин. Одной из них является недостаточность конкретных последовательных приемов (комплексов), которые могли бы использовать как специалисты данной сферы в условиях консультативно-коррекционных занятий, так и родители в домашних условиях. Не секрет, что не все родители осознают трудности ребенка раннего возраста в развитии речи, а еще большее количество затрудняется в понимании потребностей малыша и не готовы применить простейшие приемы растормаживания и стимулирования речевых реакций. Поэтому разработка комплекса необходимых приемов и их доступное представление внесет свою лепту в разрешение данной проблемы. Кроме того, подобные приемы могут пополнить арсенал средств профилактики нарушений речи детей раннего возраста. Действительно, первичная профилактика должна состоять из грамотных приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций: адекватных возможностям малыша, соответствующих его возрасту и доступных как ребенку, так и взрослому – неспециалисту [3].

Так был сформулирован замысел разрабатываемого нами проекта – создание комплекса приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего

возраста для *профилактики, развития и поэтапного преодоления недоразвития или нарушений речи* у детей до трех лет с ОПФР. При разработке проекта последовательно решались следующие задачи:

1) научное обоснование использования растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего возраста с ОПФР;

2) разработка последовательности приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего возраста с ОПФР;

3) разработка методических рекомендаций для родителей детей до трех лет с ОПФР по применению приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций малыша.

Проект несет практико-ориентированный характер и учитывает условия учреждений образования, предоставляющих раннюю помощь, включая ЦКРОиР, а также предлагается к использованию специалистами сферы здравоохранения. В проекте используются следующие методы: 1) *теоретические*: анализ и обобщение теоретических обоснований и практических приемов ранней логопедической работы, проектирование; 2) *практические*: метод стимулирования – вызывание рефлексорных, имитационных и осознанных голосовых реакций с помощью использования предложенных приемов; игровой метод – использование различных компонентов игровой деятельности (манипулятивной, предметной), а также элементы игротерапии в сочетании с непосредственным эмоционально-личностным общением ребенка раннего возраста со значимым взрослым [3; 5; 7].

*Адресатами проекта являются*: 1) клиенты службы ранней помощи – родители детей раннего возраста с ОПФР, которые обращаются за оказанием помощи и поддержки в области воспитания и развития малыша либо посещают их сайты с той же целью; 2) педагоги (дефектологи, логопеды) и психологи учреждений образования (ЦКРОиР, УДО, Центры раннего развития) и здравоохранения (поликлиник, отделений детских больниц).

В проекте используются *имитационная и натуралистическая* тактики стимуляции и развития речи ребенка раннего возраста в общении со значимыми для него взрослыми. Первая предполагает разработку речевой и когнитивной программы, в основе которой лежит *тренировка* навыков восприятия и понимания значения слова, генерализации и имитации речи по инициативе взрослого. Во втором случае акцент делается на мотивации ребенка к ситуативно-деловому общению, использовании речи в различных жизненных ситуациях. Акцент смещается на *потребности и интересы* ребенка, а взрослый лишь сопровождает малыша в поисках способов их удовлетворения [7].

Принципами, гарантирующими грамотное воплощение проекта являются следующие:

1) позитивности. Взаимодействие и общение с ребенком должно носить позитивный характер, все действия и манипуляции должны выполняться с нежностью, яркими положительными эмоциями, речь взрослого должна быть эмоционально окрашена и интонационно выразительна, движения полны плавности и соразмерны по силе [5; 6; 7];

2) доступности и пользы. Средства воздействия (материалы) для ребенка должны быть доступны в окружающей среде ребенка, приятны на ощупь, полезны, а самое главное гипоаллергенны [1; 3];

3) адекватности возрасту и способностям. Приемы стимулирования и растормаживания речи должны основываться на сензитивных периодах в развитии малыша и носить доступный характер как взрослому для показа, так и ребенку для их воспроизведения [2; 4];

4) целесообразности. Последовательность предлагаемых приемов и техник для специалистов служб раннего вмешательства и молодых мам построена от простого к сложному, от легко вызываемого к трудно формируемому [3; 6];

Стимуляция и растормаживание речи построены на последовательном использовании следующих онтогенетически предопределенных компонентах:

1) *рефлекторные неречевые звуки*: крик (при поднимании или легком подбрасывании ребенка вверх); *кряхтение* (при переворачивании, поддержке на весу за спинку, преодолении препятствий); *кашель* (при легком нажатии ложечкой на корень язычка или на язычок, легком похлопывании по спинке); *смех* (осторожная щекотка чувствительных мест, дотрагивание мягкими или пушистыми предметами);

2) *гукание*: непроизвольный кратковременный голосовой отклик в ответ на непосредственное эмоциональное взаимодействие с малышом значимого взрослого;

3) *гуление*: непроизвольное и произвольное производство малышом непродолжительных голосовых (горловых) звуков;

4) *нерефлекторные неречевые и речевые звуки*: *лепет*: достаточно длительная произвольная голосовая реакция ребенка на внешние эмоциональные раздражители: простой и сложный: канонический – с воспроизведением слоговой структуры слов взрослого (Е.Н. Винарская [2]) и хореический – с ритмической структурой собственных первых слов (А.Н. Леонтьев) [1; 2; 3; 4]; *аморфные (псевдо)слова*: первые слова-корни, не имеющие определенной грамматической формы, которые появляются в речи ребенка с названием предмета; *первые слова*: слова, обозначающие действия и предметы, с которыми ребенок каким-либо образом взаимодействует.

Данный проект при размещении в контент сайтов служб ранней помощи может быть использован как средство профилактики речевых нарушений детей раннего возраста и как образовательный – для молодых родителей. Именно поэтому в нем предусмотрены понятные и доступные родителям методы, адекватные возрасту детей (от простейших манипуляций и предметно-манипулятивной игры с малышами до вызывания первых осознанных слов).

**Abstract.** The article discusses the problem of streamlining the methods and techniques of disinhibition and stimulation of speech reactions of a young child for the prevention, development and step-by-step overcoming of underdevelopment or speech disorders in children under three years of age with special psychophysical development. This complex is intended for both early-care specialists and parents of babies.

#### *Список литературы*

1. Архипова, Е. В. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. В. Архипова. – М. : АСТ Астрель, 2007. – 224 с.
2. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии : Периодика раннего развития / Е. Н. Винарская. – М. : Сфера, 2014. – 347 с.
3. Елецкая, О. В. День за днем говорим и растем : пособие по развитию детей раннего возраста / О. В. Елецкая. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
4. Зайцева, Л. А. Ранняя коррекционно–развивающая работа с детьми, имеющими фактор риска в речевом развитии / Л. А. Зайцева // Дефектология – 2006. – № 4. – С. 42–47.
5. Разенкова, Ю. А. Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья : выявление, предупреждение и коррекция / Ю. А. Разенкова. – М. : Полиграф сервис, 2017. – 200 с.

6. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие ; авт.-сост. С. В. Лауткина. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2011. – 46 с.

7. Филипович, И. В. Тактики стимуляции и развития речи детей раннего возраста / И. В. Филипович // Логопед. – 2004. – № 5. – С. 44–53.

УДК 376-056.37

**Костюкевич Т.В.**

*Волковыск, Республика Беларусь*

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье представлен анализ проблемы формирования и развития связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи за счет применения в учебно-воспитательной работе дидактических игр, позволяющих организовать целенаправленную и систематическую работу, в процессе которой учащиеся на уроке не только овладевают знаниями, умениями и навыками, но и продвигаются в своем развитии.

Связная речь представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений [3, с. 7]. Развитие связной речи происходит в несколько этапов совместно с развитием мышления, увеличением сложности детской деятельности и разнообразными формами общения с другими людьми. В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Речь приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. К началу младшего школьного возраста ребенок практически овладевает связной речью (родным языком), развернутой фразовой речью, фонетикой, лексикой и грамматикой в пределах, необходимых и достаточных для устного общения на доступные ребенку темы [2].

Цель статьи – раскрыть особенности связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и специфику использования дидактических игр для развития связной речи у рассматриваемой категории детей.

Речевое недоразвитие может быть представлено от отсутствия общеупотребительной речи и частичного отсутствия речи до развернутой речи с элементами недоразвития во всей речевой системе. У младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) отмечена недостаточность словообразовательных процессов, особенно касающихся качественных и относительных прилагательных, количественная и качественная неполноценность словарного запаса, связной речи. При составлении высказываний младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи совершают смысловые ошибки, пропускают фрагменты текста [1].

Для определения уровня сформированности связной речи были использованы следующие методики:

1) методика балльной оценки В.П. Глухова [1, с. 42];

2) методика диагностики устной речи Т.А. Фотековой [5, с. 74], которая состоит из двух заданий: составление описательного рассказа по серии сюжетных картинок; пересказ прослушанного текста.

Представленные методики были проведены с учащимися III класса. Учащиеся с ТНР составили экспериментальную группу, учащиеся с нормальным речевым развитием – контрольную.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что для 80 % младших школьников с ТНР характерен низкий уровень сформированности связной речи, у 20 % учащихся отмечается средний уровень развития связной речи. У 80 % учащихся с нормальным речевым развитием выявлен высокий уровень сформированности связной речи, а у 20 % учащихся – средний уровень.

Для младших школьников с ТНР низкий уровень формирования связной речи характерен при составлении рассказа по картинкам, у них возникает сложность лексического и грамматического оформления рассказа, им нужна помощь в виде наводящих вопросов. При этом учащиеся с ТНР смогли составить описательную историю при использовании рисунков и наводящих вопросов.

Младшие школьники с ТНР характеризуются низким уровнем способности пересказывать текст, который они прослушали; у них встречаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов, без наводящих вопросов пересказ им не доступен. Учащиеся с ТНР в своей речи употребляли частые повторения, паузы и нелогичные высказывания. Им было трудно точно передать визуальный сюжет; семантическое обобщение сюжетной ситуации имело неточности. У детей младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием отмечались гораздо более точные и логичные высказывания, чем у учащихся с ТНР. Учащиеся ограничивали свои истории только перечислением действий, которые были изображены на картинках; у них отмечался низкий словарный запас.

Учащиеся с ТНР строили в основном простые предложения, состоящие из трех слов. В обычных предложениях допускались такие нарушения в речи, как: замены слов; неправильное использование предлогов; пропуск сложных предлогов; изменение порядка слов; неправильное ударение. Учащиеся с нормальным речевым развитием правильно ставили ударение, правильно использовали предлоги и не пропускали сложные предлоги.

Следовательно, уровень сформированности связанной речи у учащихся с ТНР ниже по сравнению с учащимися с нормальным речевым развитием. Это может быть связано с тем, что психофизические характеристики детей (слабость памяти, нестабильность и ограниченное внимание, отсутствие активности, повышенная утомляемость, инерция нервных процессов) способствуют низкой речевой активности, низкому уровню связной речи.

На основании проведенного исследования подобран комплекс игр для развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе. Начиная играть с детьми, первоочередное внимание педагог должен обратить на создание в группе учащихся благоприятной психологической атмосферы. Для этого используются специальные игровые упражнения – «Комплимент», «Сочиним историю».

Для младших школьников особенно актуальна и эффективна игровая форма проверки усвоенных знаний. При проверке домашнего задания могут быть использованы игры «Подбери слово», «Разбери картинку по группам», «Похлопаем-потопаем».

Для развития речи на уроках применяются различные приемы: показ и обследование предмета, демонстрация приемов изображения, словесное объяснение, комментирование действия, анализ работы, сличение работы с образцом, сравнение, ответы на вопросы и др. На этапе самостоятельной работы используются игры, направленные на выполнение заданий: игры «Паровозик», «Узелок», «Подскажи словечко» [4].

Также для развития связной речи у детей с ТНР целесообразно проводить ролевые игры с использованием театрализации. Дети с удовольствием участвуют в театрализованной деятельности. Физкультминутки, помогающие снять усталость и напряжение у детей с ТНР, должны быть простыми, интересными, хорошо знакомыми.

Таким образом, место использования игры не ограничивается никакими условиями и диктуется только творческим подходом педагога к решению поставленной им цели.

Игровая деятельность является одним из эффективных средств совершенствования монологов, овладения выразительностью речи. Значительное повышение эффективности всестороннего развития, расширения словарного запаса, формирование и развитие связной речи (диалогической и монологической) учащихся может быть достигнуто за счет применения в коррекционно-педагогической работе дидактических игр, позволяющих организовать целенаправленную и систематическую работу, в процессе которой учащиеся не только овладевают знаниями, умениями и навыками, но продвигаются в своем развитии.

**Abstract.** A significant increase in the effectiveness of comprehensive development, expansion of the vocabulary, the formation and development of coherent speech of younger students with severe speech impairments can be achieved through the use of educational games in educational work that allow you to organize focused and systematic work, during which students not only master knowledge, skills, but advance in their development.

#### *Список литературы*

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
3. Маяцкая, Н. К. Особенности формирования связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с системным недоразвитием речи / Н. К. Маяцкая, Д. С. Калмыкова // Вестник Молодого ученого. – 2017. – № 2. – С. 1–15.
4. Ткаченко, Т. А. Логические упражнения для развития речи / Т. А. Ткаченко. – М. : Книголюб, 2005. – 56 с.
5. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. – М. : АРКТИ, 2000. – 108 с.

**Куницкая В.А.**

Минск, Республика Беларусь

Научный руководитель: Филипович И.В., канд. пед. наук, доцент

**ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С  
ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены теоретические подходы и обоснования двигательной активности с точки зрения различных аспектов: психофизиологического, нейропсихологического, возрастнопсихологического (нормативного), психолого-педагогического.

Понятие «двигательная активность» находится в поле исследования нескольких наук: медицины (физиологии), нейропсихологии, психологии, педагогики. Можно констатировать наличие разных подходов со стороны данных наук в определении основных понятий, характеризующих состояние двигательной активности, соответствующие предмету и задачам исследования. Анализ литературных источников, отражающих изучение двигательной активности, привел к необходимости дифференциации понятий и положений в порядке истории их изучения рядом исследователей.

С точки зрения *психофизиологии* двигательная активность изучалась такими учеными-физиологами как А.Н. Бернштейн [2], И.П. Павлов [12], И.М. Сеченов [14] и др. Идеи И.М. Сеченова [14] сыграли важную роль в развитии понятия «психомоторика» как объективации в мышечных движениях всех форм психического отражения и в понимании двигательного анализатора, выполняющего гносеологическую и праксеологическую функцию, как интегратора всех анализаторных систем человека. И.П. Павлов [12] своей теорией условных и безусловных рефлексов подтвердил роль высшей нервной деятельности в организации человеческого поведения. Как мы знаем, в основе высшей нервной деятельности, лежит условный рефлекс, представляющий собой одновременно и физиологическое и психологическое явления. Соответственно характер ВНД может способствовать или препятствовать двигательной активности ребенка в освоении навыка.

Концепция двигательной активности А.Н. Бернштейна [2], получившая название *физиологии активности*, основывается на видении организма как сложившейся в ходе эволюции активной целеустремленной системы, которая постоянно устремлена в будущее и, соответственно, ориентируется на него в своих действиях. В этой концепции двигательная активность представляется иерархически организованной системой, которая включает в себя и наблюдение, и инсайт, и выработку реакций и к успешному решению двигательной задачи приводит только взятые в совокупности все элементы [2]. Не случайно этого ученого-физиолога называют исследователем, разгадавшим тайну живого движения. Итак, с точки зрения психофизиологии были рассмотрены механизмы двигательной активности и ее физиологическая основа.

Психофизиологический аспект плавно переходит в *нейропсихологический*. Так, В.В. Никандров [11] рассматривает явление двигательной активности как разновидность психически обусловленных движений человека, типологически различных в зависимости от строения тела, возраста, пола и т.п. Иными словами, это связь движения с психическими

процессами (познавательными, речевыми, эмоционально-волевыми) напрямую связана с развитием человека в онтогенезе. В работах Т.Г. Визель [4], А.Р. Лурия [9], Ю.В. Микадзе [10], Н.Я. Семаго [13] двигательная активность рассматривается в связи с сохранностью мозговых структур, отвечающих за производство тех или иных действий и движений, а также становление различного рода навыков [4; 9; 10; 12]. Речь идет также и о врожденных способностях к активности в движениях и действиях [6].

Сторонники *психологического подхода* к исследованию двигательной активности как формы человеческой деятельности (П.Я. Гальперин [5] и др.), выделяли присущие структуре деятельности компоненты-этапы: 1) мотив; 2) планирование; 3) программа; 4) собственно исполнение; 5) контроль и оценка результата. Эта структура, как видим, отвечает алгоритму решения двигательной задачи, представленной А.Н. Бернштейном [2].

Как указывают ряд исследователей психологических условий формирования личности ребенка (Л.И. Божович [3], А.В. Запорожец [7], Д.Б. Эльконин [15] др.) при формировании сложных движений самым непосредственным образом участвует речь. Она является внешней программой и контролем не только за выполнением действий, но и двигательной активностью. Эта система работает и наоборот, точное, активное выполнение упражнений для тела подготавливает совершенствование движений органов артикуляции – губ, языка, нижней челюсти. Так вербальная помощь оказывает влияние на двигательную активность в усвоении необходимого умения и навыка в произвольном порядке. Понятие произвольности также важно при описании состояний двигательной активности. Произвольная активность, в отличие от непроизвольной (рефлекторной), требует для формирования более высоких форм отражения действительности [8].

*Педагогический* аспект в определении двигательной активности связывается прежде всего с обучением и его условиями. От среды, в которой находится и развивается ребенок, зависит не только его обученность, но и его воспитанность, т.е. способы самоконтроля и самоорганизации. Н.Я. Семаго [13] выделяет понятие «произвольная двигательная активность» как осознаваемый ребенком контроль за собственным движением.

В своих работах М.М. Безруких [1] рассматривает произвольную двигательную активность как возможность координировать и согласовывать движения и их элементы в совместной и одновременной деятельности слухового, зрительного и мышечно-двигательного анализаторов. Речь идет об осуществлении координированных движений, осуществляемых под контролем репрезентативных систем. На этом основывается подготовленность старшего дошкольника к овладению таким двигательным навыком как письмо.

Таким образом, понятие «двигательная активность» можно рассматривать с различных аспектов или подходов:

- психофизиологического, отражающего механизм или алгоритм собственно двигательного акта (действия), а также условия его трансформации в механический навык;
- нейропсихологического, основанного на сохранности и индивидуальности функционирования мозговых структур;
- психолого-педагогического, указывающего на поэтапное формирование произвольной двигательной активности в любом виде деятельности посредством педагогических методов;
- возрастно-психологический, основанного на культурно-деятельностной теории развития ребенка.



Изучение двигательной активности детей дошкольного возраста в век гиподинамии и энергоемких технологий приобретает новый смысл, поскольку только полноценное и осознанное движение ведет за собой гармоничное развитие. Тем большую значимость данная тема имеет для детей, имеющих определенные проблемы в области как общих произвольных действий и движений, так и локальных двигательных функций: мелкой моторики, координации и произносительной стороны речи, что отражается успешности их дальнейшего обучения.

**Abstract.** In this article, theoretical approaches and justifications for motor activity from various aspects will be considered: psychophysiological, age-psychological (normative), neuropsychological, psychological and pedagogical.

#### *Список литературы*

1. Безруких, М. М. Возрастная физиология / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. – М. : Академия, 2007. – 414 с.
2. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 434 с.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер-пресс, 2008. – 389 с.
4. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учебник для студ. вузов / Т. Г. Визель. – М. : В. Секачев, 2016. – 276 с.
5. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин // Психология развития / Под ред. А.К. Болотовой и О. Н. Молчановой. – М. : ЧеРо, 2005. – С. 225–231.
6. Дудьев, В. П. Психомоторика: словарь-справочник / В. П. Дудьев. – М. : Владос, 2008. – 366 с.
7. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений [Текст] / А. В. Запорожец. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 430 с.
8. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2009. – 464с.
9. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2003. – 384 с.
10. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста / Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2008. – 228 с.
11. Никандров, В. В. Экспериментальная психология / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2003. – 480 с.
12. Павлов, И. П. Физиология. Избранные труды / И. П. Павлов. – Изд. 2-е, стер. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 394 с.
13. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.
14. Сеченов, И. М. Избранные труды [Текст] / И. М. Сеченов. – Л. – М. : Всес. ин-т эксперимент. медицины, 1935. – 389 с.
15. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин: – М. : Академия, 2007. – 387 с.

**Ламинская Е.А.**

*Северск, Российская Федерация*

Научный руководитель: Медова Н.А., канд. пед. наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ**

**Аннотация.** В данной статье ставится проблема развития речевой функции у детей с нарушениями слуха. Представлены особенности речевого развития детей и данные коррекционно-развивающей работы с детьми с кохлеарной имплантацией по развитию речевой функции.

Проблема тугоухости и глухоты была и остается актуальной как в медицинском, так и в социальном отношении. В России на 2017 год насчитывалось более 13 миллионов людей с нарушением слуха, в том числе более 1 миллиона – дети. По данным ВОЗ, к 2020 году число людей, страдающих нарушением слуха, увеличится на 30% [8].

В качестве одного из наиболее перспективных, эффективных направлений реабилитации детей с большими потерями слуха рассматривается кохлеарная имплантация. По мнению ведущих ученых Российского научно-практического центра аудиологии и слухопротезирования (Т.Г. Гвелесиани и Т.А. Таварткиладзе [9]): в настоящее время единственным способом реабилитации детей с глухотой является кохлеарная имплантация. В мире насчитывается уже более 20 000 человек, использующих вживленные кохлеарные протезы [2].

Кохлеарная имплантация – это операция, в ходе которой во внутреннее ухо пациента вводится система электродов, обеспечивающих восприятие звуковой информации посредством электрической стимуляции сохранившихся волокон слухового нерва. В отличие от слухового аппарата, который усиливает акустические сигналы, имплант преобразует их в электрические импульсы, стимулирующие слуховой нерв [4].

Прохождение ребенком всех этапов системы кохлеарного имплантирования (далее – КИ) основывается на комплексном подходе ведущих специалистов: хирурга, сурдолога, логопеда, сурдопедагога, техника-акустика. Многие педагоги утверждают, что кохлеарную имплантацию желательно проводить до 2–3 лет, но не ранее одного года. Этот период необходим, чтобы убедиться в отсутствии эффективности слуховых аппаратов.

В результате отсутствия слуха ребенок не может овладеть минимальным числом слов, которое появляется у слышащих детей в конце первого – начале второго года жизни. У глухих детей речь не формируется без обучения, поэтому работа по речевому развитию глухих и слабослышащих детей в семье требует организации структурированной работы по развитию устной и письменной речи детей [4]. В связи с этим сразу после первой настройки КИ следует начинать коррекционные занятия. Звуки и речь, передаваемые КИ в слуховую систему, отличаются от тех, которые передаются нормально работающей улиткой, поэтому даже позднооглохшие дети сначала не узнают знакомые слова и звуки. Дети, использовавшие слуховой аппарат, также сначала не узнают знакомые слова и должны учиться слышать заново.

Цель специальной коррекционно-педагогической помощи младшим дошкольникам после кохлеарной имплантации – научить воспринимать неречевые и речевые звуки, понимать их и использовать новые слуховые ощущения для развития устной речи [5].

Можно выделить основные задачи программы слухоречевой тренировки позднооглохших детей и взрослых:

1) научить ребенка/взрослого находить соответствие между слуховыми образами звуков речи и слов, передаваемых КИ, с теми, которые хранятся в его памяти;

2) научить ребенка/взрослого выделять в новых образах звуков речи акустические особенности дифференциальных признаков фонем – «гласный – согласный», «звонкость–глухость», место и способ артикуляции и др.;

3) накопить в памяти ребенка/взрослого новые слуховые образы звуков речи, слов, фраз, звуков окружающей среды.

В первый день проводятся 2 занятия продолжительностью по 30 мин. Длительность курса слухоречевой реабилитации для большинства позднооглохших пациентов составляет 3–4 недели. В первые две недели желательно проводить 2 занятия (по 45–60 мин) в день с разными педагогами, далее 1–2 занятия в день. За этот период удастся достичь стабильных значений параметров настройки процессора КИ и восстановить слуховое восприятие речи в разных коммуникативных ситуациях [4].

Коррекционно-педагогическая работа с детьми после КИ делится на три этапа [2].

Первый этап – формирование новых слуховых представлений с помощью КИ, овладение устной речью на основе овладения речевыми и неречевыми звуками. В советской сурдопедагогике особенно много работали над обогащением речевой практики глухого ребенка. С.А. Зыков [3] предложил широкое использование дактилологии в период первоначального обучения глухих детей языку. А.Ф. Понгильская [7] (на учащихся) и Б.Д. Корсунская [6] (на детях дошкольного возраста) разработали методику использования дактилологии, в результате чего достигли значительных успехов в обогащении речи неслышащих детей. В этот этап входит процесс формирования слухового и речевого восприятия с помощью импланта: ребенок учиться привыкать слушать, дифференцировать и реагировать на звуки вокруг себя; развития целенаправленности в подражательных действиях и обучение на их основе устной речи.

Второй этап – дифференциация звуков и становление спонтанной устной речи детей. На данном этапе создаются педагогические условия, способствующие овладению устной речью. Это связано с тем, что слуховые представления детей после включения, первой и последующих настроек речевого процессора, становятся более точными, дети начинают слышать неречевые и речевые звуки различной частоты и громкости. Дети начинают прислушиваться к окружающим звукам и соотносят звук с действием или предметом. Особенность спонтанной речи детей заключается в повторе речи взрослых в ситуациях совместной предметной и игровой деятельности. Важной задачей на этом этапе является развитие слухового контроля собственной речи и формирование слухо-моторных координаций

Третий этап – развитие слуховых представлений и речевого общения. Данный этап направлен на совершенствование использования устной речи как средства общения с окружающими. Необходимо увеличить количество слов в словарном запасе и расширить

знания об окружающем мире. Также на данном этапе устанавливается тесная связь между слуховым и речедвигательным образами. В устной речи детей появляются первые простые фразы. Особое внимание на этом этапе важно уделять развитию понимания устной речи в различных акустических условиях. Также на данном этапе осуществляется работа по овладению детьми разными структурными уровнями системы языка.

Обучение произношению строится на основе развивающегося слухо-зрительного восприятия ребенка при систематическом использовании фонетической ритмики. Рекомендуется проведение двух 5–10-минутных занятий по фонетической ритмике в течение дня. В процессе занятий используются упражнения, направленные на развитие речевого дыхания, слитности, ритма речи, интонации. Детей старшего дошкольного возраста учат использовать в речи некоторые нормы орфоэпии [1].

Результаты развития речи у детей различны. Если родители активно включаются в процесс, то уже через 1–1,5 месяца ребенок начинает активно имитировать интонацию, ему также удается сформировать около 10 слов на основе имитации. А через 1,5 года ребенок в состоянии строить фразы из нескольких слов. Активный словарь ребенка может составлять более 100 слов. Уже через 2 года у ребенка формируется связанная речь.

На основе этого можно сделать вывод, что развитие речи невозможно без совместной работы педагога и родителей.

**Abstract.** This article poses the problem of the development of speech function in children with hearing impairment. The features of children's speech development and the data of correctional development work with children with cochlear implantation on the development of speech function are presented.

#### *Список литературы*

1. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети: золотые страницы сурдопедагогики / Р. М. Боскис. – М. : Советский спорт, 2004. – 89 с.
2. Зонтова, О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации : метод. реком. / О. В. Зонтова. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 43 с.
3. Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку : учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов / С. А. Зыков. – М. : Просвещение, 1977. – 200 с.
4. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых : учеб. пособие / И. В. Королева. – Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб. : Каро, 2012. – 752 с.
5. Королева, И. В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами : учеб. пособие / И. В. Королева. – СПб. : СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2006. – 102 с.
6. Корсунская, Б. Д. Обучение речи глухих дошкольников / Б. Д. Корсунская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 168 с.
7. Понгильская, А. Ф. Книга для чтения в первом классе школы глухих / А. Ф. Понгильская. – Изд. 7-е, испр. – М. : Просвещение, 1986. – 246 с.
8. Статистика и эпидемиология потери слуха у детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/040/1032.php>. – Дата доступа: 11.01.2020.
9. Таварткиладзе, Г. А. Клиническая аудиология / Г. А. Таварткиладзе, Т. Г. Гвелесиани. – М. : Святигор Пресс, 2003. – 74 с.

**Лапковская Н.А.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Соловьева О.П.

## **К ВОПРОСУ О РОЛИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятия «коммуникация», «коммуникативные умения» с позиции разных авторов. Отмечаются коммуникативно-речевые умения, которые необходимы в процессе формирования личности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Роль общения является главной с поступлением ребенка в школу, что связано с изменением его позиции «ребенок – ученик», с организацией учебной деятельности. Современная школа на данном этапе готовит личность, которая не только имеет знания, но и умеет применять эти знания в жизни, а также умеет общаться и обладает внутренней культурой. Согласно взглядам отечественных психологов (А. Н. Леонтьев [5], М.И. Лисина [7] и др.), общение является одним из важнейших условий развития ребенка, формирования его личности, направленного на познание и оценку самого себя через других людей. С точки зрения логопедии, проблему общения рассматривали такие исследователи, как О.Е. Грибова [2], Р.И. Лалаева [4] и др.

В современных работах О.С. Павловой [9], Е.Л. Черкасовой [15], Л.Г. Соловьевой [12] и других авторов описываются особенности общения детей с тяжелыми нарушениями речи. К детям с тяжелыми нарушениями речи, которые обучаются по программе специальной школы, относятся дети с алалией, детской афазией, общим недоразвитием речи (ОНР), ринолалией, дизартрией, осложненными ОНР, а также дети с неосложненным вариантом общего недоразвития речи, препятствующим усвоению программы общеобразовательной школы.

Тяжелые нарушения речи имеют разное происхождение и структуру. Общим для данной категории детей является общее недоразвитие речи, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, которое может быть выражено в разной степени. В связи с этим Р.Е. Левина [8] определила три уровня речевого развития.

Исследователи отмечают, что низкий уровень речевых умений у детей с тяжелыми нарушениями речи приводит к трудностям в общении, замкнутости, резкости, застенчивости, скованности, повышенной чувствительности, эмоциональной возбудимости, агрессивности. Иногда дети не принимают себя такими, какие они есть, они не могут быть уверенны в себе и своих возможностях. И, исходя из имеющихся у них специфических особенностей, возникают трудности, которые затрудняют их адаптацию в социуме и возможность установления ими коммуникации как со своими сверстниками, так и со взрослыми людьми. И на основе этого у детей возникают большие сложности во время развития речевых навыков [2].

О.Е. Грибова [2] говорит о том, что нарушение собственного речевого развития может служить причиной возникновения проблем при общении. А в наиболее тяжелых формах нарушения речевого развития это может привести к отказу от речевой коммуникации вовсе.

Термин «коммуникация» рассматривается с точки зрения разных наук: педагогики, психологии, лингвистики.

В педагогическом словаре «коммуникация» – это обмен информации между людьми, в процессе которого человек сообщает о своих мыслях, чувствах, желаниях, переживаниях и эмоциональном состоянии. В психологическом словаре «коммуникация» – это целенаправленный процесс передачи некоторого мыслительного содержания при помощи языка. В лингвистическом слове «коммуникация» – это специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности.

Данные определения немного расходятся в своих трактовках, но это не лишает их общей мыслью о том, что нарушение коммуникативных умений отрицательно влияет на формирование личности в целом.

Г.М. Андреева [1] говорит о том, что коммуникация является одной из составляющих в структуре общения. Но на практике, как правило, общение и коммуникация составляют единый комплекс.

Н.И. Лепская [6] выделяла три аспекта коммуникации:

– предметно-содержательный (предоставление информации, ради передачи которой организуется процесс общения);

– эмоциональный (отражение отношения говорящего к сообщаемой информации);

– контактоустанавливающий (обозначение намерений говорящего вступить в общение).

Автор так же подчеркивал, что данные аспекты коммуникации не являются равноправными между собой, находятся в иерархическом соподчинении друг к другу. Главная роль принадлежит содержанию сообщаемой информации, то есть предметно-содержательному аспекту. Вспомогательная роль отводится отношению говорящего к сообщаемой информации и намерениям говорящего вступить в общение, т. е. эмоциональному и контактоустанавливающим аспектам [5].

Однако определение коммуникативных умений у разных авторов звучит по-разному, исходя из периода и сферы их изучения.

К.Д. Ушинский [14] и др. считают, что одной из важных задач в подготовке учащихся к практической деятельности в школе является формирование у них определенных умений: легко, красиво говорить на своем языке. Уже тогда определяли основные характеристики коммуникативных умений, не выделяя самого понятия.

Г.К. Селевко [11], С.Г. Воробцов [13] и Д.В. Татьянченко [13] под коммуникативными умениями предполагают умение работать с устным и письменным текстом, а также уметь работать с реальными объектами как источниками информации. М.И. Лисина [7] и др. рассматривают коммуникативные умения как умение общаться.

М.А. Поваляева [10] дала более широкое определение «коммуникативным умениям» – это умение точно и не затрудненно излагать материал, опираясь на большой словарный запас и знания в области предметного поля, владея логикой и синтаксисом языка, правильно использовать необходимые стилистические обороты и словосочетания, различать особенности устной речи, находить и реализовывать адекватную форму изложения материала, включая образность и выразительность речи, интонацию и силу необходимого звучания [3].

Проанализировав работу Г.М. Андреевой [1], можно выделить три группы коммуникативных умений:

1 группа – умение ясно и четко излагать свои мысли, убеждать, доказывать, аргументировать свои утверждения, анализировать сказанное;

2 группа – умение слушать и слышать собеседника, правильно воспринимать и понимать полученную информацию, прогнозировать реакции собеседника;

3 группа – умение начать беседу, сформулировать указания, общаться без конфликтных ситуаций.

Исходя из этого, мы можем говорить, что формирование коммуникативно-речевых умений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи заключается в умениях: ставить вопросы и четко формулировать на них ответы, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников и давать им оценку, аргументировать свое мнение в группе, а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения. Важно, чтобы учащиеся научились слушать и слышать собеседника, а также уметь взаимодействовать с ними в группе.

Таким образом, можно утверждать, что формирование коммуникативно-речевых умений младших школьников с тяжелыми нарушениями речи является одной из приоритетных задач в процессе обучения, так как от уровня коммуникативных умений будет зависеть результативность и качество процесса общения в целом.

**Abstract.** The article discusses the concepts of «communication», «communication skills» from the perspective of different authors. Communicative and speech skills are noted, which are necessary in the process of forming the personality of primary schoolchildren with severe speech impairments.

#### *Список литературы*

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для высш. уч. зав. / Г. М. Андреев. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 363 с.
2. Грибова, О. Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 2. – С. 12–18.
3. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 370 с.
4. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006. – 102 с.
5. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Изд. 3-е. – М. : Академия, 2005. – 368 с.
6. Лепская, Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. – Изд. 2-е. – М. : РГГУ, 2017. – 313 с.
7. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
8. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина и [др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Альянс, 2013. – 366 с.
9. Павлова, О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О. С. Павлова. – М. : МОСУ, 2007. – 95 с.
10. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 445 с.
11. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

12. Соловьева, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 18–23.

13. Татьянченко, Д. В. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 42–55.

14. Ушинский, К. Д. Педагогика. Избранные работы / К. Д. Ушинский. – Изд. 2-е, стер. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 284 с.

15. Черкасова, Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция) : учеб. пособие для студ. пед. ун-тов по спец-ти «Дефектология» / Е. Л. Черкасова. – М. : АРКТИ, 2003. – 191 с.

УДК 376.37

**Лемешевская Я.А.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКЕ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В I КЛАССЕ**

**Аннотация.** В данной статье проанализированы особенности познавательной деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Актуальность активизации познавательной деятельности на уроке. Методы и приемы активизации познавательной активности.

В настоящее время одним из актуальных вопросов обучения и воспитания является активизация познавательной деятельности у учащихся. К началу школьного обучения у них формируется познавательная мотивация, с опорой на которую развивается познавательная активность, стимулирующая процесс обучения. У учащихся с тяжелыми нарушениями речи отмечается низкий уровень развития познавательных процессов, что снижает возможности получения, обработки и использования полученных знаний. Это приводит к трудностям понимания информации и необходимости поиска методов и приемов организации процесса обучения.

Цель статьи – проанализировать методы и приемы повышения познавательной активности учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках по предмету «Человек и мир».

Познавательная активность понимается как интенсивная аналитико-синтетическая деятельность, деятельное состояние учащегося, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением и проявлением волевых усилий в процессе овладения знаниями (Ф.И. Харламов [3]).

Е.В. Беликова рассматривает познавательную активность как личностное свойство, которое приобретает, закрепляется и развивается, в особым образом организованном процессе познания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся [1].

В работе Т.И. Шамовой [4] познавательная активность рассматривается как качество учебной деятельности, в которой проявляется личность учащегося с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением на основе нравственно-волевых усилий к достижению учебно-познавательной цели.



Рассмотренные понятия позволяют говорить о связи познавательной активности с уровнем развития аналитико-синтетической деятельности и компонентами личности (мотивацией, волевым компонентом, личностными качествами). У учащихся с тяжелыми нарушениями речи к моменту поступления в школу отмечается преобладание наглядно-образного мышления, несформированность мыслительных операций, что снижает возможности выполнения аналитико-синтетической деятельности. Недостаточность волевого компонента личности оказывает отрицательное влияние на целенаправленность деятельности, стремление достигать запланированный результат, несмотря на имеющиеся затруднения. Отмечается также преобладание игровой мотивации, что не стимулирует учащихся к получению новых знаний. Перечисленные особенности учащихся с тяжелыми нарушениями речи затрудняют процесс получения знаний, снижают возможности самостоятельного и осознанного усвоения материала в I классе. В связи с этим педагогу необходимо знать особенности познавательной деятельности учащихся данной категории и на этой основе подбирать те методы и приемы, которые позволят сделать процесс обучения эффективным и обеспечат продуктивность усвоения получаемых знаний.

Одним из предметов, расширяющих представление учащихся об окружающем мире, формирующем у них навыки эффективного и безопасного взаимодействия с окружающими, является предмет «Человек и мир». Используя знания данного предмета, учащиеся готовятся к усвоению более сложного материала на последующих этапах обучения, а также формируют умения, необходимые для успешной социализации в обществе.

Для обеспечения активности учащихся на уроке по предмету «Человек и мир» педагог использует систему словесных, практических и наглядных методов, каждый из которых вносит свой существенный вклад в результативность обучения. Центральное место в данной системе занимают словесные методы, что связано с ролью речи в психическом развитии ребенка и в процессе познания окружающего мира. Речь является посредником во взаимодействии ребенка и взрослого, посредником между ребенком и предметным миром. У учащихся с тяжелыми нарушениями речи отмечаются затруднения при анализе словесной информации и ее использовании в процессе деятельности. Это приводит к тому, что словесные методы становятся дополнительными к наглядным и практическим методам, но очень важными в процессе обучения учащихся данной категории. Наглядно представленный материал и практически выполняемые задания сопровождаются словесным описанием педагога или самого учащегося. На начальных этапах выполнения заданий используется сопровождающая и фиксирующая речь, учащийся проговаривает все то, что выполняет, словесно обозначает достигнутый результат, репродуктивно воспроизводит изучаемый материал. В последующем при закреплении и систематизации материала расширяются возможности учащегося и, соответственно, использование речи. Учащиеся рассказывают об основных этапах выполнения задания, в последующем могут составить план предстоящей деятельности, устанавливать связи между отдельными частями изучаемого материала.

Рациональное сочетание наглядных, словесных и практических методов позволит педагогу активизировать работу всех анализаторов у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Наглядные методы позволят привлечь к восприятию информации зрительный анализатор. Словесные методы активизируют фонематический слух, а также неречевое восприятие, например, при изучении живой природы и звуках, воспроизводимых в ней.

Практические методы создадут благоприятную почву для включения в деятельность моторики и тактильного анализатора. Это очень важно при рассматривании гербария, ощупывании различных объектов окружающей среды: камешков, шишек, листьев, видов почвы и т.д. Наиболее активно сочетание всех групп методов может быть использовано при организации экскурсии с учебной целью.

Нами были проанализированы приемы, которые могут быть использованы для активизации познавательной деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках «Человек и мир». С этой целью в начале урока используется прием «Отсроченная отгадка»: педагог предлагает учащимся загадку, отгадка которой будет открыта в процессе работы над новой темой [2].

Использование аудиовизуальных средств также имеет положительное влияние на познавательный интерес. Благодаря им, урок становится насыщенным и интересным для учащихся. Например, при изучении темы «Птицы» ведущее значение может иметь словесный метод, который позволяет слушать голоса птиц, различных звуков окружающей среды и последующим распознаванием их с использованием магнитофонных записей. Учащимся предлагаются следующие приемы: прослушивание записей с голосами птиц, соотнесение каждой записи с изображением конкретной птицы; составление рассказа о птице, объяснение образа жизни птицы в конкретное время года и т.д.

При изучении темы «Растения» преобладающим становится наглядный метод, который позволяет получить информацию о строении растения, его отличии от растений других видов. Проведение экскурсии с использованием разнообразных приемов позволяет формировать познавательную активность. К таким приемам можно отнести: рассматривание растения, выделение его основных частей, поиск заданного растения в окружающей среде; поиск растения по описанию. После проведения экскурсии учащимся предлагают следующие приемы: рассматривание наглядных пособий; выделение растений, за которыми наблюдали во время экскурсии.

Очень важно уделять внимание практической деятельности. Например, во время экскурсии активизация познавательной деятельности осуществляется с использованием следующих приемов: сбор листьев определенного дерева; сбор листьев и растений для создания гербария; посадка семян; полив растений; рыхление почвы. В классе по итогам экскурсии можно использовать: зарисовку растения в тетради; составление таблиц и схем, моделирование связей в природе и т.д.

Использование приемов разных групп методов позволяет активизировать познавательную активность учащихся на уроках «Человек и мир», что способствует повышению результативности обучения.

**Abstract.** Using techniques of different groups of methods allows you to activate the cognitive activity of students in the lessons «Man and the world», which helps to improve the effectiveness of training.

#### *Список литературы*

1. Беликова, Е. В. Познавательная активность учащихся как инструмент обучения при реализации ФГОС в средней школе / Е. В. Беликова // Молодой ученый. – 2018. – № 34 (220). – С. 98–100.

2. Сухоруков, Д. В. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ / Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 1. – С. 38–42.

3. Харламов, И. Ф. Как активизировать учение школьников / И. Ф. Харламов. – Минск : Народная асвета, 1975. – 208 с.

4. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

УДК 376.37

**Липская Б.И.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **К ВОПРОСУ О РОЛИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В УСВОЕНИИ БАЗОВЫХ ШКОЛЬНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье раскрывается значимость пространственных представлений в развитии ребенка, изложены уровни пространственных представлений у детей. Дана характеристика пространственных представлений у учащихся с нормой и с тяжелыми нарушениями речи. Описано влияние несформированности пространственных представлений на усвоение математических знаний и умений.

Одной из главных задач развития ребенка является формирование правильных пространственных представлений. Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью, и представляет собой важнейшее свойство человеческой психики. Гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве [5].

В процессе развития пространственных представлений у детей происходит постепенный переход от пространственного восприятия, обеспечивающего возможность действовать в наглядно обозримом пространстве, к действиям по представлениям. Дальнейшее формирование пространственных представлений осуществляется в тесной связи с развитием речи, моторики и элементарных предметных действий при условии активности самого ребенка и правильно организованной деятельности. Постепенно, по мере развития мышления и речи, на основе представлений развиваются пространственные понятия [3].

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи формирование пространственных представлений происходит в более поздние сроки и с качественным своеобразием по сравнению с нормальным развитием, что затрудняет процесс познания окружающего мира, усвоение базовых школьных навыков, обеспечивающих успешное обучение в школе. Несформированность пространственных представлений обуславливает необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы.

Цель статьи – охарактеризовать роль пространственных представлений в формировании школьных навыков у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

В своих работах М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [4] выделяют четыре уровня пространственных представлений, которые осваивает ребенок дошкольного возраста, что обеспечивает его подготовку к обучению в школе: пространство собственного тела: ребенок должен уметь показывать части собственного тела, называть их; показывать части тела человека, находящего напротив; выполнять движения в заданном направлении по словесной инструкции; представления о расположении объектов в пространстве по отношению к собственному телу ребенка: представления о взаимоотношении внешних объектов и тела; представления о взаимоотношении между внешними объектами: представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве; расположение предметов в пространстве по инструкции, что является необходимым для осуществления любой практической деятельности; лингвистические представления (пространство языка): усвоение и использование грамматических конструкций, смысл которых определяется окончаниями слов, способами их расстановки, предлогами и т. д. Этот уровень наиболее сложный и поздний, формируется как речевая деятельность.

На основе данных уровней у ребенка формируется возможность ориентироваться на плоскости, что на начальных этапах обучения создает основу для ориентировки на листе бумаги, усвоения навыков письма, чтения и счета. К моменту поступления в школу ребенок, как правило, уже различает свои правую и левую руку, понимает значение слов «вверх», «вниз», «дальше», «ближе», «впереди», «позади» и т.д., может не только практически воспроизвести, но и определить словами расположение предметов относительно самого себя и других людей, сформированной является также ориентация на листе бумаги.

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи к моменту поступления в школу отмечается несформированность пространственных представлений, что проявляется в следующем: ошибки при показе частей собственного тела, а так же частей тела человека, который находится напротив; трудности определения и названия взаимоотношений внешних объектов и тела (нахождении того или иного предмета, с использованием понятий «верх-низ», «спереди-сзади», «вправо-влево», «с какой стороны», метрические представления), а также взаимоотношений между несколькими предметами, которые находятся в окружающем пространстве; ошибки в употреблении понятий «выше», «ниже», «слева», «справа», «перед», «позади» и т.д.; значительные ошибки при употреблении предлогов (слов), которые обозначают взаиморасположение объектов в пространстве по горизонтальной и вертикальной оси; трудности при оформлении грамматических конструкций: ошибки в падежных формах, при употреблении предложных конструкций (опускаются или заменяются предлоги, неправильное использование предложных форм); трудности расположения объектов на плоскости листа по инструкции.

Перечисленные нарушения пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи оказывают отрицательное влияние на формирование:

–устной речи: наблюдается неточное восприятие, употребление предлогов и наречий, которые выражают пространственные взаимоотношения, и логико-грамматических конструкций языка;

–процесса письма: трудности при ориентировке на плоскости листа, искаженное размещение букв или цифр на листе, ошибки в сопоставлении линий, расстройство границ поля тетради, смешение оптически схожих букв;

–навыка чтения: ограниченный круг различимого пространства строк, ошибки при дифференциации совпадающих по форме букв, неверная тенденция чтения, трудности понимания сложных грамматических конструкций;

–изобразительной деятельности: неправильное расположение изображений на плоскости листа, ошибки при соотношении объектов, несоблюдение пропорций и удаленности расположения от объекта наблюдения [1].

Помимо этого несформированность пространственных представлений приводит к трудностям формирования математических знаний и умений, в большей степени к несформированности счетной деятельности. Наблюдаются затруднения и ошибки при написании цифр (9 вместо 6, 6 вместо 9, 5 вместо 2); сложности в овладении операциями сравнения; трудности при усвоении единиц измерения длины.

Пространственные представления при изучении математики имеют значение для понимания разрядного строения числа; понимания отношений сравнения (больше – меньше, ближе – дальше); правильного, незеркального написания пространственно сходных цифр; вектора направления счетных операций (сложение – вычитание); представления о геометрических фигурах и их положении в пространстве; понимания грамматической формулировки условий задачи («на столько больше», «во столько больше»); работы с многозначными числами, где значение каждой цифры определяется ее местом (разрядом) [2].

Несформированность пространственных представлений обуславливает необходимость подбора соответствующих методов и приемов осуществления коррекционной направленности процесса обучения на I ступени общего среднего образования.

**Abstract.** This article describes the role of spatial perceptions in the formation of school skills in students with severe speech disorders and demonstrates the need to select appropriate methods and techniques for corrective work with this category of children.

#### *Список литературы*

1. Бурачевская, О. В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка / О. В. Бурачевская // Школьная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 21–24.
2. Вопросы формирования и развития пространственных представлений и пространственного воображения учащихся : труды Ин-та методов обучения / отв. ред. Н. Ф. Четверухин. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949. – 178 с.
3. Иванов, М. В. Пространственные представления при нормативном и нарушенном развитии / М. В. Иванов // Известия ПГПУ им. В. Г. Беллинского. – 2012. – № 28. – С. 1245–1248.
4. Семаго, Н. Я. Проблемные дети : Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2003. – 208 с.
5. Сунцова, А. В. Изучаем пространство / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова. – М. : Эксмо, 2010. – 58 с.

**Литвиненкова В.В., Ральченя Е.А.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ роли мышления в усвоении математических знаний, умений и навыков. Проанализированы некоторые условия и средства коррекции мышления у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики.

Мышление представляет собой высшую форму человеческого познания; процесс обобщенного и опосредованного отражения окружающей действительности. Данный познавательный процесс выполняет регулирующую функцию в процессе деятельности как внешней, так и внутренней, является социально обусловленным по происхождению и формируется только в процессе взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Формирование мышления происходит на основе взаимодействия остальных познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения. Особая роль в данном процессе отводится речи. Речь и мышление до двух лет развиваются независимо друг от друга, а затем начинают тесно взаимодействовать, обеспечивая ребенку возможность обобщать получаемую информацию и использовать знаки и символы.

У детей с тяжелыми нарушениями речи при поступлении в школу обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности, отмечаются трудности в установлении причинно-следственных связей явлений, в освоении отвлеченных и обобщающих понятий, в программировании своего высказывания, недоступность осмысления и употребления сложных речевых конструкций. Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи по сравнению с нормально развивающимися сверстниками отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Характерной особенностью детей с тяжелыми нарушениями речи является слабость мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, умозаключения [1].

Низкий уровень словесно-логического мышления, несформированность мыслительных операций снижает возможности учащихся с тяжелыми нарушениями речи в усвоении содержания школьных предметов, особенно математики.

Цель статьи – проанализировать роль мышления в усвоении математических знаний, умений и навыков учащимися с тяжелыми нарушениями речи и предложить приемы работы с ними для повышения качества обучения на уроках математики.

В развитии мышления младших школьников наблюдается две основные стадии. Первая стадия характерна для учащихся I–II классов. Их мыслительная деятельность еще во многом напоминает мышление дошкольников. Анализ учебного материала производится здесь преимущественно в наглядно-действенном плане. Дети опираются при этом на реальные предметы или их прямые заместители, изображения (такой анализ иногда называют

практически действенным или чувственным). Учащиеся зачастую судят о предметах и ситуациях весьма односторонне, схватывая какой-либо единичный внешний признак. Умозаключения детей опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии. Обоснование вывода осуществляется не на основе логических аргументов, а путем прямого отношения суждения с воспринимаемыми сведениями.

Вторая стадия характерна для учащихся III–IV классов. При систематической учебной деятельности изменяется характер мышления младших школьников. Они учатся находить связи с существующими отдельными элементами усваиваемых сведений, овладевают родовидовыми отношениями между отдельными признаками понятий, т. е. классифицируют [2]. Умение классифицировать определенные предметы и явления развивает у младших школьников новые сложные формы собственно умственной деятельности, которая постепенно отличается от восприятия и становится относительно самостоятельным процессом работы над учебным материалом, процессом, приобретающим свои особые приемы и способы.

Мышление человека, в частности учащегося, наиболее ярко проявляется при решении задач. Любая мыслительная деятельность начинается с вопроса, который ставит перед собой человек, не имея готового ответа на него. Человек может мыслить с разной степенью обобщенности, в большей или меньшей степени опираться в процессе мышления на восприятие, представления или понятия. Развиваются такие приемы логического мышления, как синтез, аналогия, сравнение, классификация, обобщение, необходимые для интеллектуального роста каждого ребенка.

На уроках математики при выполнении счетных операций и решении текстовых арифметических задач учащиеся максимально опираются на возможности словесно-логического мышления, привлекают мыслительные операции. Это позволяет им понимать смысл задания, ориентироваться в его условиях, составлять план нахождения результата и оценивать правильность полученного результата.

Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи, имея низкий уровень мышления, при выполнении математических заданий в большей степени опираются на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. У них отмечаются трудности понимания того, что дано и что надо найти, затруднения анализа сложных грамматических конструкций, выделения причинно-следственных связей. Учащимся трудно понимать разрядный состав числа, что оказывает влияние на выполнения арифметических действий, особенно с переходом через разряд. Без наглядного восприятия ситуации им сложно представить себе смысл арифметического примера, жизненную ситуацию, отраженную в арифметической задаче.

Несформированность мыслительных операций затрудняет процесс сравнения чисел, усвоения компонентов сложения, вычитания, умножения и деления; возникают трудности при выполнении проверки правильности полученного результата, определении необходимого принципа решения арифметической задачи, абстрагировании от конкретной ситуации арифметической задачи и выполнении действий только с числовыми значениями.

Для обеспечения эффективности усвоения математических знаний, умений и навыков уроки математики с учащимися с тяжелыми нарушениями речи носят коррекционную направленность и предполагают развитие мышления и мыслительных операций.

Одним из важнейших условий построения обучения, которое способствует развитию мыслительной деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики, является побуждение их к самостоятельной деятельности, как внешней, так и внутренней. Предоставление учащимся готовых знаний лишает их развития и желания преодолевать препятствия и трудности. Поэтому возникает необходимость поиска таких средств, с помощью которых процесс деятельности учащихся будет актуализирован. Для этого создаются проблемные ситуации, решение которых приводит учащихся к получению результата. Осознавая возможность решить данные ситуации, учащиеся стремятся к повторению данного опыта в измененных условиях.

Наиболее эффективным средством развития логического мышления учащихся на начальных этапах обучения выступает игра. На уроках математики используются логико-математические игры, в которых смоделированы математические отношения, закономерности, предполагающие выполнение логических операций.

Большое значение для развития мышления имеет использование заданий на развитие речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи. В процессе выполнения математических заданий педагог стремится обогащать речь учащихся специфическими математическими терминами и выражениями, пополнять их активный и пассивный словарь. Активно используются групповые формы работы, в ходе которых речь активизируется, развивается способность аргументировать свои утверждения, доводы, объяснять способ нахождения результата. Работая в группе, учащиеся учатся комментировать свою деятельность, давать полный словесный отчет о решении арифметических задач, выполнении арифметических действий. Все это требует от учащихся осознанности своей деятельности, их действия приобретают обобщенный характер, что, безусловно, имеет значение для коррекции нарушений мышления учащихся [3].

Таким образом, использование на уроках математики заданий для развития мышления позволит педагогу создать основу для усвоения математических знаний, умений и навыков, отраженных в учебной программе, и сформировать тот жизненный опыт, который будет необходим для дальнейшей социализации в обществе.

**Abstract.** The use of tasks in math lessons to develop thinking in students with severe speech disorders will allow the teacher to create a basis for their assimilation of mathematical knowledge, skills and abilities reflected in the curriculum, and to form the life experience that will be necessary for them to further socialize in society.

#### *Список литературы*

1. Вудмаска, О. А. Особенности развития мыслительных операций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О. А. Вудмаска, В. В. Морозова // Специальное образование. – 2014. – Т. 1. – С. 24–27. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>. – Дата доступа: 11.12.2019.
2. Немов, Р. С Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : Владос, 1995. – Кн. 2. Психология образования. – 496 с.
3. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб, для студ. дефект. фак. педвузов / М. Н. Перова. – М. : Владос, 2001. – 408 с.



**Лихачева К.Н.***Белгород, Россия*

Научный руководитель: Садовски М.В., канд. фил. наук, доцент

**ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема оказания психолого-педагогической помощи детям с аутизмом и их родителям. Также описаны роли специалистов психолого-медико-педагогической помощи, их необходимое комплексное участие в успешной адаптации ребенка с аутизмом в общеобразовательной среде.

Аутизм – тяжелое нарушение психического развития, возникающее из-за различных нарушений в головном мозге, при котором, прежде всего, страдает способность к общению, коммуникации и социальному взаимодействию. Поведение детей с аутизмом характеризуется также жесткой стереотипностью (от многократного повторения элементарных движений, таких, как потряхивания руками или подпрыгивания, до сложных ритуалов) и нередко деструктивностью (агрессия, самоповреждение, крики, негативизм и др.) [2].

Для детей с аутизмом характерны нарушения в коммуникации и поведении, стереотипность поведения, ранимость, замкнутость, отсутствие или неординарные реакции на внешние факторы и среду, низкая психологическая защищенность. Они очень чувствительны к свету, громким звукам, тактильному контакту. Таким детям сложнее налаживать контакты не только со взрослыми, но и со сверстниками. Они не играют в совместные игры с детьми, могут очень привязаться к определенному объекту и не отпускать его. Уровень развития таких детей очень варьируется и зависит от поставленного ему диагноза [3].

Диагностические указания данного нарушения: коэффициент умственного развития обычно находится в диапазоне от 35 до 49. Уровни развития речи варьируют: одни аутичные дети могут принимать участие в простых беседах, а другие обладают речевым запасом, достаточным лишь для сообщения о своих основных потребностях. Некоторые аутичные дети никогда не овладевают использованием речи, хотя и могут понимать простые инструкции и обучаться мануальным знакам, позволяющим в некоторой степени компенсировать недостаточность их речи [3].

Особенности аутизма таковы, что аутичного ребенка нужно учить всему: от самообслуживания и навыков опрятности до профессионального поведения и умения провести досуг. Спонтанное овладение этими навыками если и происходит, то с большим опозданием и искаженно, что часто вызывает невротические расстройства. Зарубежный и отечественный опыт показывает абсолютную необходимость возможно более раннего начала интенсивной индивидуальной работы с постепенным введением групповых форм и возможность обучения в классе [1].

Развитие ребенка во многом зависит от общения со своими родителями, поэтому для успешного умственного и психического развития детей с аутизмом им нужно приложить намного больше усилий, чем обычному ребенку. Чем раньше родители увидят аутистические особенности в своем ребенке, смогут принять их и обратиться к нужным специалистам, тем

скорее можно начать коррекционное лечение и развитие, которое поможет ребенку с аутизмом сгладить эти проблемы и помочь ему в дальнейшей жизни в детском саду и школе [2].

По данным Института коррекционной педагогики РАО, при своевременной правильной коррекционной работе 60 % аутичных детей получают возможность учиться по программе массовой школы, 30 % – по программе специальной школы того или иного из существующих типов и 10 % адаптируются в условиях семьи. В тех случаях, когда коррекция не проводится, 75 % детей вообще социально не адаптируются, 22–23 % адаптируются относительно (нуждаются в постоянной опеке) и лишь 2–3 % достигают удовлетворительного уровня социальной адаптации [4].

Поэтому дети с аутизмом нуждаются в специальной психолого-медико-педагогической помощи, которая включает в себя следующих специалистов.

1) *Психолог* является основным носителем представлений об особых образовательных и социальных потребностях ребенка, он консультирует и сопровождает деятельность других специалистов – учителя, тьютора, логопеда.

В его задачи можно также отнести помощь в организации обучения (в ситуации отсутствия тьюторского сопровождения) – в рамках фронтального обучения; работу над психическими процессами; формирование коммуникативных навыков в стереотипных ситуациях и их гибкое изменение; индивидуальная работа с ребенком, направленная на формирование представлений о себе и других; работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами; работа со сверстниками ребенка (с классом или мини-группой).

Именно психолог помогает ребенку с аутизмом формировать границы коммуникаций, выстраивать простые отношения с детьми и взрослыми с учетом определенных правил поведения, не нарушающих интересы другого человека.

Психологическая помощь продолжается в установлении контакта со взрослыми; смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, страхов; стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие со взрослыми и сверстниками; формирование целенаправленного поведения; преодоление отрицательных форм поведения: агрессии, негативизма, расторможенности влечений.

Также психолог работает с родителями ребенка. Работа строится с учетом понимания тех трудностей, с которыми сталкивается семья, и специфики конкретного варианта аутистического расстройства. С другой стороны, психолог обсуждает с родителями возможности как основной (в школе), так и дополнительной (вне ее стен) помощи, в том числе и медицинской.

2) *Учитель-дефектолог* работает не только над психическими и когнитивными процессами ребенка, но и помогает регулировать события дня, их предсказуемость, структурировать все виды деятельности: продуктивной деятельности, навыков взаимодействия и формировать стереотип учебного поведения в школьном возрасте. Дефектолог помогает ребенку с аутизмом преодолеть неравномерность в его развитии посредством использования специальных методик и программ, а также применения специальных и специфических методов, способов и приемов обучения (например, альтернативной и облегченной коммуникации, глобального чтения).

3) *Учитель-логопед* работает не только над исправлением звукопроизношения ребенка, но и развивает все его фонематические процессы, общую, мелкую и артикуляционную моторику.

Также ведется обязательная работа над пониманием сложноорганизованной устной речи и над пониманием прочитанного материала, его осмысления, что в большой степени будет содействовать учебной адаптации ребенка с аутистическим расстройством. Работа логопеда продолжается в формировании навыков правильной интонации, дыхания и артикуляции.

И очень важная часть работы логопеда – формирование у ребенка коммуникативной стороны речи, умения работать в режиме диалога, отвечать на поставленные вопросы по существу, развитие у ребенка умения поддерживать диалог и даже инициировать его.

Педагогическая помощь проявляется не только в развитии когнитивных процессов, постановки правильного произношения, коррекции специфического недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи; формировании навыков изобразительной деятельности; но и помощи в повседневной жизни (формирование навыков самообслуживания).

4) *Тьютор* помогает в преодолении множества затруднений, возникающих у ребенка в учебной деятельности, в организации своего распорядка дня и поведения. Он помогает ориентироваться в пространстве тетради на уроках, повторяет инструкции педагога, учит адекватно оценивать смысл происходящего и организовать поведение в соответствии с этим смыслом.

5) *Медицинская помощь* (невролог, невропатолог, терапевт) облегчает психолого-педагогическую коррекцию, способствуя снятию продуктивной болезненной симптоматики (тревоги, страхов, психомоторного возбуждения, навязчивых явлений), поднятию общего и психического тонуса. Такая лекарственная помощь делает аутичного ребенка более доступным к психотерапии, воспитанию и обучению и является неотъемлемой частью комплексной психолого-медико-педагогической коррекционной тактики. Объединение биологической и социальной коррекции способствует их взаимному потенцированию.

И не менее важным в развитии и коррекции нарушений, которые есть или могут быть у детей с аутизмом, является работа с родителями. Поэтому важным аспектом выступает консультация всех вышеперечисленных специалистов с родителями ребенка. Специалисты должны рассказать родителям об особенностях их ребенка, научить их использовать методы развития и закрепления навыков, необходимых ребенку в домашней среде.

Главными аспектами, о которых нельзя забыть при беседе с родителями это:

- составление визуального расписания, особенно для невербальных детей, которое является мощным механизмом адаптации в социуме. Для ребенка с аутизмом режим дня становится неотъемлемой частью жизни;

- предъявление взрослыми единых требований к ребенку с аутизмом. Коррекционно-развивающая работа должна быть выстроена при тесном взаимодействии «семья – ребенок – детский сад» на доверительных отношениях педагогов с родителями (законными представителями);

- учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка с аутизмом. У детей данной категории наблюдается скачкообразное восприятие и взаимодействие с окружающим социумом;

- опора на полисенсорный принцип обучения и воспитания.

Родители, психолог, дефектолог, логопед, тьютор и другие специалисты помогают ребенку с аутизмом приспособиться к дальнейшему сложному этапу его жизни – школе. Для ребенка в школе проблемами могут стать трудности в общении со сверстниками и учителями, овладения своим поведением, усвоения программы.

Не каждого аутичного ребенка можно вывести на уровень массовой или вспомогательной школы. Но и в случаях, когда он остается в пределах дома, труд специалистов, работающих с ним, и родителей будет вознагражден тем, что ребенок станет ровнее в поведении, более управляем; у него разовьется интерес к какой-либо деятельности, которая заменит бесцельное времяпрепровождение и сделает его поведение более целенаправленным, эмоционально насыщенным и контактным.

Поэтому для ребенка с аутизмом для успешной адаптации и социализации в общеобразовательной среде важное значение приобретает специальная организация всей жизни. Для этого требуется комплексная работа выше описанных специалистов, координация и согласованность профессиональной деятельности и участие семьи в воспитании ребенка с расстройствами аутистического спектра. В связи с этим повышается необходимость психолого-медико-педагогического сопровождения, определяя его роли, функции в учреждении дошкольного и общего среднего образования.

**Annotation:** The article considers the problem of providing psychological and pedagogical assistance not only to children with autism, but also to their parents. The roles of specialists in psychological, medical, and pedagogical assistance, their necessary integrated participation in the successful adaptation of a child with autism in the general educational environment are also described.

#### *Список литературы*

1. Аршатская, О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме / О. С. Аршатская // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 46–67.
2. Детский аутизм. Хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицына. – СПб. : Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
3. Ковалец, И. В. Основные направления работы с аутичными детьми / И. В. Ковалец // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 63–73.
4. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / Под ред. Т. Л. Лещинской. – Минск : НИО, 2005. – 260 с.

**Лопатина Т.И.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ САМОКОНТРОЛЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается сущность понятия «самоконтроль», раскрывается его значение в процессе обучения математике на I ступени общего среднего образования. Представлен анализ работы по формированию контроля на уроках математики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Одним из важнейших условий, влияющих на успешность учебной деятельности, является способность к самоконтролю: умение своевременно замечать и устранять ошибки, оценивать и обобщать положительные стороны своей учебной работы, предвидеть возможные трудности в решении возникших проблем. Самоконтроль рассматривается как форма деятельности, которая проявляется в проверке поставленной задачи, в критической оценке процесса работы и в исправлении ее недочетов (В.И. Страхов [3]).

Любая деятельность состоит из трех частей: ориентировочной, исполнительной и контрольной. Каждая из этих частей связана с понятием самоконтроля. На начальном этапе деятельности, анализируя инструкцию и условия выполнения деятельности, учащийся готовится к ее осуществлению, составляет план последующих действий. В процессе выполнения деятельности постоянно отслеживается каждое действие, сопоставляется с планом и образом конечного результата. На последнем этапе при получении конечного результата происходит его сопоставление с первоначальным образцом для оценки правильности выполнения деятельности.

По итогам осуществления деятельности устанавливается также обратная связь в системе учитель – учащийся, позволяющая получать информацию, которая используется для определения качества усвоения учащимися учебного материала и корректирования их знаний, умений и навыков [2]. Л.М. Фридман [4] считает, что отсутствие контрольной части превращает учебную деятельность в случайную, нерегулируемую совокупность действий, при этом теряется цель деятельности и отсутствует представление о ее достижении.

Для полноценного осуществления самоконтроля у учащихся должны быть сформированы познавательные процессы, обеспечивающие анализ поступающей информации и ее осознанное усвоение, а также эмоционально-волевая сфера, способствующая целенаправленности деятельности. У учащихся с тяжелыми нарушениями речи отмечается несформированность перечисленных показателей в полной мере, что делает вопрос формирования у них самоконтроля актуальным и значимым.

Цель данной статьи – охарактеризовать содержание работы по формированию самоконтроля у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики на I ступени общего среднего образования.

Усвоение математических знаний и умений представляет существенные затруднения для учащихся с тяжелыми нарушениями речи, что обусловлено низким уровнем

сформированности мыслительных операций, преобладанием игровой мотивации. Особое влияние оказывает также несформированность волевого компонента личности. Все перечисленные особенности приводят к трудностям осуществления учащимися контроля в процессе выполнения заданий, предлагаемых на уроках математики, и снижают степень осознанности получаемой информации.

Особенность усвоения математических знаний и умений обусловлена тем, что выполнение арифметических действий как первой, так и второй степени, решение арифметических задач, нахождение значения выражений всегда сопровождается проведением проверки правильности нахождения результата. Поэтому при обучении самоконтролю особое внимание следует уделять ознакомлению учащихся и овладению ими приемами проведения контролируемых действий, таких как:

- приемы проверки действия сложения;
- приемы проверки действия вычитания;
- приемы проверки действия деления;
- приемы проверки решения уравнения;
- приемы проверки решения задачи [3].

Умение контролировать свою учебную деятельность при решении учебных задач складывается из умений планировать учебные действия, контролировать результаты решения учебной задачи в целом и основных этапов ее решения, предвидеть трудности и наметить пути их преодоления. Для того чтобы сформировать у учащихся умения выполнять проверку решения задач, необходимо начинать с первого класса знакомить их со способами проверки, а также научить включать этап проверки, как обязательный, в алгоритм решения задач. Первое время учитель сам предлагает учащимся проверить правильность полученного ответа по одному из способов:

- установление соответствия между числом, получаемым в результате решения задачи, и данными числами;
- составление и решение обратной задачи;
- установление «границ» искомого числа;
- решение задачи другим способом [3].

Кроме умения контролировать результат решения задач, учащиеся должны приобрести умение контролировать процесс их решения, знать, на какие этапы следует обратить особое внимание. Успешность этой работы во многом определяется тем, насколько самостоятельно и активно учащиеся решили данную задачу, насколько осознан переход от известного к неизвестному [2].

Большое влияние на обучение самоконтролю оказывает составление каждым учащимся своего «справочника» по математике, где записываются основные сведения по изучаемому материалу. Широко используется такой справочник при работе над ошибками, когда нужно повторить какое-либо правило, вспомнить алгоритм нахождения значения выражения [3].

Исследования Л.Л. Николау [2] показали, что процессы развития самоконтроля и осмысления учащимися изучаемого материала взаимосвязаны. При этом учебный процесс строится в виде диалога учителя и учащихся, в ходе которого учитель постоянно побуждает учащихся к самостоятельным выводам, к защите полученных результатов, к критике ошибочных утверждений и умозаключений.

В процессе формирования самоконтроля учителю необходимо сформировать у учащихся следующие умения:

- выделять критерии оценки;
- фиксировать данные критерии определенным образом;
- проводить пооперационный контроль;
- проводить самостоятельно коррекцию выявленных недостатков;
- высказывать свою точку зрения при оценке ответов других учащихся [1].

Учащиеся пробуют оценивать, прежде всего, себя и свои действия. После самооценки учащегося обязательно следует оценка учителя по тем же критериям. Ребенок видит, что не всегда оценки разных людей могут совпадать. Он осуществляет пооперационный контроль действий и выясняет, почему не совпали оценки [1]. Для формирования действий контроля и оценки у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики на I ступени общего среднего образования можно использовать следующие приемы и задания:

- использование последовательных примеров, когда переход к следующему этапу невозможен при наличии ошибки в предыдущем;
- проверка правильности решения арифметического примера;
- составление обратной задачи с целью проверки правильности решения;
- выполнение работы над ошибками;
- проведение рефлексии – объяснение причины допущенной ошибки;
- повторное решение арифметического примера или арифметической задачи;
- взаимопроверка;
- сверка решения с образцом и т.д.

Целенаправленная и систематическая работа по формированию самоконтроля оказывает положительное влияние на усвоение математических знаний, умений и навыков, стимулирует творческую деятельность и самостоятельность мышления учащихся.

**Abstract.** This article discusses the essence of the concept of «self-control», reveals its significance in the process of teaching mathematics at the first stage of general secondary education. The analysis of the work on the formation of control in the lessons of mathematics in students with severe speech impairments is presented.

#### *Список литературы*

1. Иванова, И. А. Методы и приемы формирования навыков самоконтроля у младших школьников [Электронный ресурс] / И. А. Иванова. – Режим доступа: <https://ped-kopilka.ru/blogs/blog67232/-metody-i-priemy-formirovaniya-navykov-samokontrolja-u-mladshih-shkolnikov.html>. – Дата доступа: 11.12.2019.
2. Николау, Л. Л. Обучение учащихся начальных классов самоконтролю на уроках математики / Л. Л. Николау // Начальная школа. Плюс до и после. – 2004. – № 9. – С. 118–123.
3. Страхов, В. И. Самоконтроль в трудовой деятельности учащихся / В. И. Страхов // Советская педагогика. – 1962. – № 2. – С. 45–55.
4. Фридман, Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математики в школе. Учителю математики о педагогической технологии / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1983. – 160 с.

**Макарченкова А.С.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Скивицкая М.Е., канд. пед. наук, доцент

## **СОСТОЯНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Аннотация.** В статье проанализированы особенности графомоторных навыков у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью. Подобран и описан ряд методик для оценки состояния графомоторных навыков у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью.

Становление графомоторных навыков представляет собой сложный процесс в развитии когнитивной сферы ребенка и является базой для овладения письмом. Важно учитывать, что формирование и дальнейшее развитие графомоторных навыков находится в тесной связи с функционированием всей психики в целом и составляющими ее психическими процессами. Графический навык подразумевает автоматизированное умение производить звуковой анализ слова и преобразовывать фонемы в графемы, соотнося таким образом звук и соответствующий ему письменный знак. В процессе формирования графомоторных навыков письма участвуют различные сферы интеллектуальной деятельности человека, что делает данный процесс достаточно сложным и требующим длительной работы над автоматизацией [1; 3].

При проведении исследования были использованы констатирующий эксперимент, анализ прописей и рабочих тетрадей первоклассников с интеллектуальной недостаточностью, наблюдение за работой обучающихся в прописях.

Содержание констатирующего эксперимента включало выполнение заданий методик, направленных на изучение состояния графомоторных навыков у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью: методика «Дорожки», разработанная Л.А. Венгером [2]; методика «Стежки», разработанная В.П. Мытацином [4]; проба «Кулак–ребро–ладонь», разработанная Н.И. Озерецким [5]; методика «Нарисуй снеговика», разработанная Е.В. Ушаковой и Ю.А. Покровской [6].

В исследовании, проведенном на базе ГУО «Вспомогательная школа-интернат № 10 г. Минска», приняли участие пятеро учащихся I класса, среди них присутствовало четыре мальчика и одна девочка. Каждый обучающийся выполнил задания констатирующего эксперимента индивидуально, находясь наедине с исследователем.

В процессе вступительной беседы трое детей продемонстрировали понимание обращенной речи и наличие элементарных знаний о себе. Они без особых трудностей назвали свое имя, возраст и год обучения в школе. Двое других учащихся оказались неговорящими и мало реагировали на задаваемые им вопросы.

Задания методики «Дорожки» Л.А. Венгера с помощью четкой инструкции и создания игровой ситуации были приняты и выполнены всеми учащимися. Во время проведения линий по каждой из дорожек только один учащийся отрывал руку от листа бумаги, прерывал выполнение задания, часто отвлекался, не следил глазами за тем, какие действия осуществлял руками. Исходя из этого, линии часто выходили за пределы отведенных контуров. В остальном же у большинства учащихся задание было выполнено достаточно успешно.



Негрубые «выходы» за пределы «дорожек» встречались не более двух–трех раз у каждого учащегося.

Материал по методике «Стежки», разработанной В.П. Мытацином, подбирался, исходя из возможностей учащихся. Необходимо было дорисовать изображение машины, соединяя шесть пронумерованных точек прямыми линиями. Возможная ошибка подобранного материала заключалась в том, что заданием было предусмотрено знание детьми прямого счета в пределах шести. Трое из обучающихся продемонстрировали это умение, однако местами требовалась стимулирующая и обучающая помощь. В результате соединение по точкам было достаточно четким, первоклассники приняли основную цель задания, но путались в понимании того, какие именно точки должны быть соединены. Сами линии в большинстве случаев выходили достаточно кривыми, но получившийся рисунок был узнаваем учащимися.

Проба для обследования динамичного праксиса «Кулак–ребро–ладонь», разработанная Н.И. Озерецким, вызвала наиболее яркую эмоциональную реакцию. Наилучшие результаты были показаны при совершении движений одновременно с исследователем при соблюдении медленного темпа. С ускорением дети начинали путаться, особенно часто меняли местами положения «ребро» и «ладонь». После предложения выполнить действия самостоятельно учащиеся либо останавливались, либо хаотично начинали хлопать руками по парте.

Методика «Снеговик» являлась наиболее сложной, поскольку содержала в себе элементы творческой деятельности. Первоначально было уточнено, имеют ли учащиеся представления о снеговике и лепили ли они его когда-нибудь. Первоклассники пытались рисовать по три круга, добавляли части лица, руки и даже ноги. По результатам выполненного задания можно сделать вывод о том, что у всех учащихся I класса значительно страдает соблюдение пропорций и размера изображения, рисунки сильно деформированы, части раздроблены, местами элементы накладываются или находятся сильно изолированно друг от друга. При выполнении рисунков у детей присутствовала общая стратегия и последовательность действий, сначала рисовались три кома, начиная с нижнего, и только затем добавлялись части лица и дополнительные элементы. Время выполнения задания не ограничивалось, общая скорость выполнения характеризовалась как средняя. При создании изображений большинство учащихся достаточно сильно давили на карандаш.

Помимо методик, было дано задание, направленное на изучение способностей детей ориентироваться в схеме собственного тела, результаты выполнения которого продемонстрировали наличие сложностей у всех детей в определении сторон. Только один учащийся после указания на ошибку и повторения вопроса, спустя некоторое время, исправил свое действие и коснулся нужной рукой нужного уха. В остальном же учащиеся продемонстрировали достаточный уровень сформированности представлений о частях своего тела (лица) и ориентировке в схеме своего тела. Основные трудности вызвали комбинированные инструкции типа «дотронься правой рукой до левого уха».

Исследование прописей и рабочих тетрадей учащихся показало, что у некоторых детей страдает ориентировка в наклоне букв в нужную сторону даже при предъявлении образца. Не всегда соблюдаются пределы отведенной строчки, происходит соскальзывание со строки. Ближе к концу выполнения задания по прописыванию одной и той же буквы ее образ был деформирован. При изображении букв, состоящих из двух элементов, часто наблюдалась их изолированность друг от друга и трудности слитного написания.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать вывод о том, что особенности протекания психических процессов у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью оказывают влияние на состояние графомоторных навыков. Низкая способность к концентрации и сосредоточению внимания, несформированность мыслительных операций, слабость представлений, трудности речевого сопровождения действий прослеживались на протяжении выполнения учащимися заданий методик и существенно влияли на результаты. Как показало исследование, первоклассники с интеллектуальной недостаточностью способны ориентироваться в схеме собственного тела, однако имеют сложности с различением правой и левой сторон тела (лица). В то же время ориентировка на листе бумаги в значительной степени страдает. В рисунках отсутствует учет размеров, пропорций, детализация, изображения фрагментарные, целостный образ объекта теряется, отдельные элементы накладываются друг на друга или располагаются изолированно. Учащимся удается соединить линии по точкам, однако структура и поэтапность действий в этом случае не всегда им понятна. В случае, когда необходимо провести линии в пределах очерченных границ, учащиеся показывают хорошие результаты, практически не отрывают руку, мало отвлекаются и только незначительно выходят за пределы обозначенной области. Что касается изображения букв, учащимся сложно дается их прописывание даже с наличием образца. Наблюдаются изолированность отдельных деталей, неправильный наклон и потеря образа ближе к концу прописывания строк.

**Abstract.** In this way we conducted the research, collected results and identified features that characterize first-grade students with intellectual disability. These results can serve as a basis for choosing further ways of corrective work.

#### *Список литературы*

1. Агаркова, Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н. Г. Агаркова // Начальная школа. – 2009. – № 4. – С. 15–17.
2. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер. – М. : Знание, 1994. – 192 с.
3. Кузева, О. В. Особенности становления графомоторных навыков и письма у младших школьников / О. В. Кузева // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – № 2. – С. 57–69.
4. Матыцин, В. П. Готовь руку к школе : сб. тренировоч. упражнений для дошкольника / В. П. Матыцин. – М. : Фолиум, 1994. – 54 с.
5. Озерцкий, Н. И. Психопатология детского возраста : учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / Н. И. Озерцкий. – М. : Просвещение, 1938. – 328 с.
6. Ушакова, Е. В. Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии : материалы науч.-практ. конф. студ., аспирантов, соискателей и практ. работников «Дни науки МГПУ – 2010» ; март–апр. 2010 года / сост. Е. В. Ушакова, Ю. А. Покровская. – М. : ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 190 с.

**Маринец Е.П.**

*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье описаны особенности работы по формированию навыков составления описательного рассказа у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Определены эффективные методы, приемы и формы для формирования навыков составления описательного рассказа на уроках литературного чтения.

На первой ступени общего среднего образования детей обучают связным высказываниям, которые характеризуются самостоятельностью, законченностью, логическим завершением, придается особое значение формированию навыков рассказывания. Составление рассказа – это сложная деятельность, в которой учащийся должен сам в соответствии с заданной темой определить содержание и выбрать речевую форму повествования.

Так как учащимся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) характерны несформированность познавательной деятельности, снижена скорость переработки поступающей информации, а также преобладает механическое запоминание, у них возникают сложности в формировании навыков составления описательного рассказа. Психофизиологической основой трудностей описательного рассказа является замедленная скорость приема, недостаточная продуктивность запоминания и обработки образно воспринимаемой информации, низкая скорость мыслительных процессов, которые лежат в основе понимания прочитанного, сложность установления ассоциативных связей между слуховыми, зрительными и речевыми центрами, которые участвуют в актах чтения [5]. Это обуславливает необходимость поиска наиболее эффективных методов, приемов и форм для формирования описательного рассказа на уроках литературного чтения.

Актуальность исследования определяется тем, что учащиеся, которые имеют тяжелые нарушения речи, нуждаются в целенаправленном формировании умений воспринимать и понимать прочитанное, отвечать на вопросы о содержании текста, при этом излагать свои мысли последовательно и грамматически правильно, самостоятельно пересказывать простые рассказы, определять личное отношение к персонажам.

Цель статьи – описать теоретические основы формирования навыков составления описательного рассказа у учащихся с ТНР.

К числу важнейших задач коррекционной работы с учащимися с ТНР относится формирование у них связной речи. Основным методом обучения таких детей является обучение описательному рассказу на уроках литературного чтения. Описательный рассказ помогает ребенку осознать свое собственное отношение к прочитанному; выступает хорошим средством для развития образного и логического мышления, которое помогает учащемуся формировать правильную монологическую речь.

Основу описательного рассказа составляют конкретные представления. Эти представления об объектах дети накапливают в процессе рассматривания предметов на занятиях и в повседневной жизни. Однако чтобы дети усвоили эти представления, необходимо целенаправленное обучение познавательным действиям: исследование предмета, выделение его существенных и несущественных признаков, подведение его под категорию, сравнение со схожими объектами и т.д.

Как отмечает В.П. Глухов [2], обучая детей составлению описательного рассказа, необходимо решить основные задачи: формировать обобщенные представления о правилах построения рассказа-описания предмета; развивать умение выделять существенные признаки и основные части предметов; формировать умение использовать языковые средства, необходимые для составления описательного рассказа.

Особая сложность у учащихся с ТНР при составлении описательных рассказов состоит в воспроизведении ранее полученных представлений и удержании в памяти последовательности, которая является планом рассказа-описания. Исходя из этого, работу по формированию навыков составления описательных рассказов следует начинать с подготовительных упражнений, при проведении которых главное внимание уделяется развитию у детей слухового восприятия, навыков анализа воспринимаемого предмета, формированию фразовой речи при ответах на вопросы [1].

В обучении рассказыванию применяются приемы, назначение которых – получить от ребенка связное высказывание, монолог. На первоначальном этапе занятия употребляются такие приемы, с помощью которых учащимся показывают примерный результат предстоящей им речевой деятельности и пути достижения этого результата.

Р.И. Лалаева [4] предлагает при обучении учащихся с ТНР рассказыванию использовать:

–образец рассказа – это краткое, живое описание какого-либо события или предмета, доступное детям для заимствования по содержанию и форме;

–план рассказа – это 2–3 основных вопроса, определяющих содержание и последовательность изложения. Обычно после одного–двух занятий с образцом рассказа план становится самостоятельным, ведущим приемом обучения.

Чтобы облегчить учащимся с ТНР составление рассказов по плану и заранее обогатить содержание их высказываний, используется коллективный разбор плана, т. е. своеобразный прием, который используется в основном на самых первых ступенях обучения творческому рассказыванию. Последовательно разбирая намеченный заранее план рассказа, учитель и учащиеся выслушивают отдельные ответы, обсуждают, какие из них наиболее удачны, и педагог повторяет их как начало будущего рассказа [3].

В комплексе приемов существенное место занимают указания относительно того, каким должен быть рассказ: рассказывать подробно или кратко, обдумать весь рассказ от начала до конца либо раскрыть какой-либо пункт из составленного плана; изменять или нет интонацию голоса, когда говорят разные герои, и др. Указания могут быть адресованы всем детям или одному ребенку. При обучении некоторым видам рассказывания находит место такой прием, как окончание учащимися рассказа, начатого учителем (по предложенному плану, а затем и без него).

Еще одним важным приемом является оценка. Она применяется для того, чтобы дети подражали тому, что похвалил педагог, и избегали того, что он осудил. Оценка должна

повлиять не только на ребенка, рассказ которого оценивается, но и на последующие рассказы других детей. После проведения ряда подготовительных упражнений можно переходить непосредственно к процессу обучения составлению описательных рассказов. Для этого необходимо подбирать произведения, в которых персонажи с ярко выраженными чертами характера, понятными мотивами; произведения должны иметь воспитательную ценность, обогащать моральный опыт детей, иметь четкую композицию с хорошо выраженной последовательностью действий. Особое значение имеет динамичность сюжета.

Тексты должны быть написаны художественным языком с доступным для учащихся с ТНР словарем, иметь богатые и точные определения, четкие фразы без сложных грамматических форм. Могут быть включены формы прямой речи, что способствует формированию выразительности речи детей, доступны по объему, учитывая особенности детского внимания и памяти. Нельзя пересказывать тексты в стихотворной форме – это басни, сказки в стихах, баллады и т.д. [6].

Таким образом, чтобы сформировать навык составления описательного рассказа у учащихся с ТНР, необходимо правильно подобрать текст, опираясь на следующие педагогические принципы: доступности, наглядности, целостности и учета индивидуальных особенностей. Произведения должны развивать в детях нужные нашему обществу черты личности, учить чему-то полезному. Тексты должны быть доступны учащимся по содержанию, близкие их опыту, чтобы при пересказе они могли отразить личное отношение к данному событию. Приемы формирования описательного рассказа у детей с ТНР достаточно разнообразны. Учитель помогает учащимся выбрать для конкретного занятия комплекс ведущих методов и приемов, руководствуясь уровнем умений детей, новизной и трудностью учебных задач.

**Abstract.** To develop the skill of writing a descriptive story for students with severe speech disorders, it is necessary to choose the right text. Texts should be selected for the content available to children, close to their experience, so that when retelling they can reflect a personal attitude to this event. The teacher helps students based on the level of skills of children, the novelty and difficulty of educational tasks.

#### *Список литературы*

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ТНР / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2014. – 168 с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной монологической речи у детей с ТНР в процессе обучения пересказу / В. П. Глухов // Дефектология. – 2017. – № 1. – С. 69–76.
3. Кислякова, Ю. Н. Программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи / Ю. Н. Кислякова. – Минск : 2014. – 114 с.
4. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2011. – 256 с.
5. Левина, Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. – М. : Владос, 2010. – 219 с.
6. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников / М. И. Оморокова. – М. : Гном, 2017. – 152 с.

**Марченя У.М.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Филипович И.В., канд. пед. наук, доцент

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены задачи использования инструментального музицирования в коррекционной работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития, а так же представлен анализ средств инструментального музицирования применительно к детям раннего возраста.

Музицирование, являясь изначально музыкальным направлением, еще в XX веке перекочевало в коррекционную педагогику, став незаменимым средством логопедической ритмики. Это связано с огромным потенциалом музыки в коррекции речевых нарушений. Инструментальное музицирование, являясь одной из форм музыкально-творческой деятельности, рассматривается как игра на доступных ребенку инструментах и их заместителях, а так же восприятие (и различение) инструментальной музыки, которая относится к разряду неречевых звуков. Как и неречевые звуки, музыкальное музицирование провоцирует генерализованную реакцию ребенка раннего возраста (реакцию всем телом), эмоциональный отклик и, как правило, желание продуцировать подобные звуки самостоятельно.

Возможности использования инструментального музицирования в коррекционной работе с детьми раннего возраста обусловлены, прежде всего, социальной ситуацией развития. Л.С. Выготский научно обосновал положение о том, что каждый возраст характеризуется своими особенностями взаимодействия ребенка со взрослыми и с предметным миром. Социальная ситуация развития определяет жизнь ребенка, порождает возрастные новообразования, ведущие к дальнейшему его развитию. Одним из основных новообразований раннего возраста является развитие всех сторон речи, т.е. возраст от 1 года до 3 лет является сензитивным для речевого развития [5, с. 170].

Знакомство детей с музыкальными инструментами начинается уже в раннем возрасте. Основными задачами обучения детей раннего возраста инструментальному музицированию, согласно программе дошкольного образования, являются:

- развитие эмоциональной отзывчивости на инструментальную музыку, общих и музыкально-сенсорных способностей;
- формирование: способов исполнения (в процессе музыкально-ритмических движений) и первоначальных музыкально-творческих проявлений; умения выполнять основные танцевальные и образные движения под музыку [6].

Согласно программе, ребенок на 3-м году жизни должен уметь дифференцировать музыку по модальностям тихо – громко, быстро – медленно; выполнять музыкально-ритмические движения; извлекать звуки из музыкальных инструментов; узнавать и различать на слух звучания детских музыкальных инструментов. В программе Ю.Н. Кисляковой,

Л.Н. Мороз инструментальное музицирование упоминается в контексте музыкально-ритмических движений и направлено на формирование умения узнавать характер музыки и передавать его [4].

Таким образом, можно выделить основные задачи использования инструментального музицирования в работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития:

- 1) эмоциональное реагирование на музыку как стимул для порождения высказывания;
- 2) воспитание ритмического чувства (восприятие и воспроизведение ритма как основы ритмической организации речи);
- 3) развитие слухового восприятия посредством восприятия инструментального музицирования как неречевых звуков (восприятие и дифференциация инструментальных звуков и музыкальных модальностей: тихо – громко, быстро – медленно, высоко – низко как основы речевого слуха);
- 4) развитие коммуникативной функции речи (потребность в общении в контексте инструментального музицирования как предметно-практической деятельности).

Обратимся к анализу средств инструментального музицирования. Согласно традиционной классификации, детские музыкальные инструменты подразделяются на следующие группы.

1. Ударные инструменты – наиболее многочисленная группа, значительную часть которой занимают шумовые инструменты, не имеющие звукоряда. Вместе с этим они обладают разнообразными тембрами: стучащий (деревянные ложки, кастаньеты, трещотки), звенящий (треугольник, тарелки, колокольчик, бубенцы), шуршащий (погремушки, шейкеры, маракасы). Среди ударных, имеющих звукоряд, выделяют металлофон и ксилофон. Такие инструменты не требуют настройки и сложных навыков для игры.

2. Струнные инструменты. В работе с детьми 2–3 лет используются только щипковые, такие как гусли, цимбалы, арфа, цитра.

3. Клавишные инструменты: детские игрушки – пианино и рояль.

4. Клавишно-язычковые инструменты: детский аккордеон из 20 клавиш для игры одной рукой.

5. Духовые инструменты: разнообразные дудки, свистульки, духовые гармоники [2; 6].

Детские музыкальные инструменты и музыкальные игрушки также можно разделить на беззвучные и звучащие [2]. К беззвучным игрушкам относятся игрушки, изображающие музыкальные инструменты: балалайки с неиграющими струнами, пианино с нарисованными клавишами. Такие игрушки предназначены для имитации игры и развития мелкой моторики пальцев рук. Звучащие игрушки подразделяются по следующим видам:

1) инструменты со звуком неопределенной высоты (погремушки, бубны, кастаньеты, треугольники);

2) инструменты, издающие звуки только одной высоты (свирели, дудки, рожки);

3) с фиксированной мелодией (органчики, музыкальные шкатулки и ящики);

4) инструменты с диатоническим или хроматическим звукорядом (металлофоны, пианино, рояли, кларнеты, флейты, саксофоны, баяны, гармоники, губные гармоники, колокольчики, цитры, домры, балалайки и др.) [4; 6].

Не все из перечисленных инструментов доступны ребенку раннего возраста с речевыми нарушениями. У детей с задержкой речевого развития замедленно, по сравнению с нормально

говорящими сверстниками, развивается мелкая и артикуляционная моторика, речевое дыхание ослабленно, что накладывает существенные ограничения в манипуляциях с некоторыми видами предметов. Поэтому в коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста, как правило, используются инструменты-заменители. Они являются более доступным вариантом, поскольку не требуют специальной подготовки; удобны для использования неспециалистами – немзыкальными работниками и родителями; могут использоваться в повседневных ситуациях. Это позволит *организовать среду, насыщенную музыкальными раздражителями.*

К заменителям музыкальных инструментов относят:

- 1) ладоши, стопы ног и другие части тела взрослого или ребенка – самый простой, всегда доступный и удобный инструмент-заменитель для ритмических игр с ребенком;
- 2) поверхности, с помощью которых можно извлекать звуки разных модальностей: стук по ковру звучит тихо и глухо, а по доньшку кастрюли – громко и гулко;
- 3) шуршащие предметы: пакеты, бумага, пластик – позволяющие развивать слуховую дифференциацию неречевых звуков;
- 4) звучащие игрушки: от отдельных инструментальных, до музыкальных композиций;
- 5) современные технические средства, такие как смартфон, телевизор, компьютер.

Таким образом, инструментальное музицирование рассматривается как игра на доступных ребенку инструментах и их заместителях, а также восприятие и различение инструментальной музыки. Оно может использоваться в коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста для стимуляции и развития речи посредством эмоционального отклика, развития ритмического чувства, неречевого слуха, коммуникации со взрослым в непосредственной предметно-практической деятельности, каковой и является инструментальное музицирование.

**Abstract.** The article discusses the problems of using instrumental music-making in correctional work with young children with a delay in speech development, and also presents an analysis of instrumental music-making in relation to young children.

#### *Список литературы:*

1. Бабушкина, Р. Л. Логопедическая ритмика / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова ; под ред. Г. А. Волковой. – СПб. : КАРО, 2005. – 109 с.
2. Ветлугина, Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с.
3. Визель, Т. . Основы нейропсихологии : учебник для студ. вузов / Т. Г. Визель. – М. : В. Секачев, 2016. – 276 с.
4. Кислякова, Ю. Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для спец. дошк. учрежд. / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : Нац. институт образования, 2007. – 280 с.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 608 с.
6. Об утверждении учебной программы дошкольного образования : постановление Мин-ва образования Республики Беларусь, 15 авг. 2019 г., № 138 [Электронный ресурс] / Нац. правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: [http://pravo.by/upload/docs/op/W21934601p\\_1569618000.pdf](http://pravo.by/upload/docs/op/W21934601p_1569618000.pdf). – Дата доступа: 12.10.2019.



**Мишенева Д.А., Колчина А.Г.**

*Саратов, Российская Федерация*

Научный руководитель: Колчина А.Г., канд. филос. наук, доцент

## **НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ГИПЕРКИНЕТИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА**

**Аннотация.** В статье рассматривается детский церебральный паралич как многофакторное заболевание. Указываются особенности психического развития ребенка с гиперкинетической формой детского церебрального паралича.

Под термином «детский церебральный паралич» мы понимаем ряд синдромов, возникающих в связи с поражением головного или спинного мозга от различных патогенных факторов во время внутриутробного развития или родов. При детском церебральном параличе (далее – ДЦП) основным нарушением является ограничение двигательной сферы. ДЦП имеет резидуальный характер с непрогрессирующим течением. Однако в течение жизни симптоматика может претерпеть видоизменения.

Основному симптому ДЦП – расстройству двигательной сферы – часто сопутствуют нарушения речи, слуха, зрения, интеллекта и другие. У некоторых детей наблюдается судорожный синдром. Важным звеном в патогенезе психических нарушений у детей с ДЦП является недоразвитие или аномальное развитие фило- и онтогенетически наиболее молодых мозговых структур, развивающихся уже в постнатальном периоде. Вследствие нарушения двигательной основы деятельности у детей нередко встречается недоразвитие познавательной деятельности и интеллекта [1].

Не смотря на то, что по статистике 20–25 % детей с ДЦП имеют потенциально сохранный интеллект, их психическое развитие проходит в дефицитарных условиях. Как следствие, у 50 % из них встречается задержка психического развития. При ДЦП нарушено формирование не только познавательной деятельности, но и эмоционально-волевой сферы и личности.

Этиология ДЦП многообразна. Принято считать, что именно комбинация различных факторов, действующих в разные этапы онтогенеза, приводят к ДЦП. Эти факторы разделяют на пренатальные, перинатальные и постнатальные.

Пренатальные факторы делят на три группы: 1) состояние здоровья матери; 2) отклонения в ходе беременности; 3) факторы, нарушающие развитие плода.

В первую группу входят конституция матери, соматические, эндокринные, инфекционные заболевания матери, ее вредные привычки, осложнения предыдущей беременности и др. Ко второй группе факторов относят неблагоприятно протекавшие роды, лечение гормонами во время беременности, кровотечение и в поздние сроки беременности, внутриматочные повреждения. В третью группу можно отнести вес ребенка (менее 1500 г), ненормальная позиция плода, малый вес плаценты, беременность сроком менее 37 недель, выраженный дефект родов, аномалия конечностей, различные генетические факторы.

На перинатальной стадии выделяют следующие факторы: асфиксия в родах, родовая травма. К постнатальным факторам относятся: травмы: черепа и костей, субдуральные

гематомы и т.д.; инфекции: менингит, энцефалит, абсцесс мозга; интоксикации: лекарственными веществами, антибиотиками (стрептомицин), свинцом, мышьяком и др.; кислородная недостаточность: при удушении, утоплении и др.; новообразования и другие приобретенные отклонения в мозге: опухоли мозга, кисты, гидроцефалия и т.д.

В настоящее время предложено более 20 различных классификаций ДЦП. Одну из первых предложил Фрейд. Он выделил: гемиплегию, церебральную диплегию (двусторонний церебральный паралич), генерализованную ригидность, параплегическую ригидность, двустороннюю параплегию, генерализованную хорею, двойной атетоз. Эта классификация впервые позволила выделить типы ДЦП, которые потом были положены в основу всех последующих классификаций.

Классификаций ДЦП основаны на различных признаках: этиологии, характере клинических проявлений, патогенетических особенностях. Классификация К.А. Семеновой в отечественной практике используется чаще всего. Согласно этой классификации выделяют пять основных форм ДЦП: двойная гемиплегия, спастическая диплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма [2].

Гиперкинетическая форма ДЦП характеризуется преимущественным поражением структур подкорковых отделов мозга. У детей наблюдаются гиперкинезы – непроизвольные чрезмерные движения, которые сочетаются с параличами и парезами или могут выступать как самостоятельный вид расстройств. Они проявляются после первого года жизни. Часто наблюдается астеногипердинамический синдром с проявлениями двигательного беспокойства, повышенной раздражительностью и суетливостью.

Нарушение развития эмоционально-волевой сферы может проявляться в виде неврозоподобных расстройств, особенно страхов, повышенной возбудимости в сочетании с неуверенностью в своих силах. Психическое развитие ребенка с данной формой ДЦП страдает меньше, чем при других типах, однако часто наблюдаются речевые расстройства по типу гиперкинетической дизартрии, вегетативные нарушения и эмоциональная лабильность [3].

Недоразвитие познавательной и интеллектуальной деятельности является результатом двигательной патологии в сочетании с сенсорной недостаточностью. Структура нарушений познавательной деятельности имеет ряд специфических особенностей: неравномерный характер нарушений отдельных психических функций, высокая истощаемость и пониженная работоспособность. У большинства детей наблюдается недостаточность знаний и представлений об окружающем мире из-за замедленного формирования таких операций, как сравнение, выделение существенных и несущественных признаков, установление причинно-следственных связей между предметами и явлениями окружающего мира.

В связи с расстройствами речи у детей недостаточно сформировано вербальное мышление. Также наблюдаются зрительно-пространственные нарушения и недостаточность развития манипулятивной функции кисти.

Поскольку для детей с ДЦП, в том числе и с гиперкинетической формой, характерно своеобразное нарушение психического развития, следует уделять внимание факторам, негативно влияющим на генез психических нарушений, а именно ограничение деятельности, различные сенсорные и речевые дефекты. Гиперкинетическая форма ДЦП часто сочетается с нейросенсорной тугоухостью, что также негативно сказывается на развитии вербального мышления. Своеобразное формирование личности по диспропорциональному варианту

наблюдается у детей в связи со специфическими нарушениями деятельности и общения. В основном это проявляется в неуверенности в себе, отсутствии самостоятельности, повышенной внушаемости. Эгоцентризм, наивность суждений, легкое формирование иждевенческих установок – далеко не полный список проявлений личностной незрелости.

С помощью нейропсихологических исследований стало известно, что при органических поражениях мозга происходят изменения межполушарных взаимодействий. Поражение правополушарных структур приводит к изменению психосенсорных процессов, обуславливая нарушения чувственного познания внешнего мира и самого себя. При поражении левого полушария в большей степени страдают психомоторные и речевые процессы, что негативно влияет на абстрактные функции. Так как у детей с гиперкинетической формой ДЦП нарушены подкорковые отделы мозга, которые входят в состав больших полушарий, к ним применимы эти данные. Изучая психические особенности данной категории детей, мы можем отметить нарушения психосенсорных, психомоторных и речевых процессов.

У детей с гиперкинетической формой ДЦП выраженных нарушений высших психических функций не наблюдается. Выявленное у них уменьшение объема слухоречевой памяти связано с недоразвитием экспрессивной речи. Эти данные подтверждают результаты исследований нейрофизиологов, свидетельствующие о поражении подкорковых структур мозга при данной форме ДЦП.

Двигательные и речевые нарушения безусловно нарушают развитие ребенка, его обучение и социальную адаптацию. Всем детям с ДЦП, в том числе и с гиперкинетической формой, необходима коррекционно-педагогическая помощь. Необходим постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка для того, чтобы грамотно и своевременно организовать компенсаторно-коррекционные мероприятия. Важна совместная стимуляция развития всех сторон психики, речи, моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений.

**Abstract.** In article the cerebral palsy (CP) as a multiple-factor disease is considered. Features of mental development of the child with the hyperkinetic cerebral palsy form are specified. Conclusions from neuropsychological researches of children with a cerebral palsy are also presented.

#### *Список литературы*

1. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
2. Семенова, К. А. Патогенетическая восстановительная терапия больных детским церебральным параличом / К. А. Семенова, А. Е. Штеренгерц, В. В. Польской. – Киев : Здоров'я. – 1986. – 163 с.
3. Шипицына, Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.

**Николаева И.А., Самойлова В.С.**

*Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Научный руководитель: Кондратьева С.Ю., канд. пед. наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БЛОКАДНОМ ДЕТСКОМ САДУ (ПО АРХИВНЫМ МАТЕРИАЛАМ МУЗЕЯ СПБ АППО)**

**Аннотация.** Великая Отечественная война – это очень значимое событие для истории страны и жизни каждого человека отдельно. Авторами статьи был проанализирован план работы воспитателей детского сада. Благодаря выполненной работе оказалось возможным составление списка обучавшихся в данном учреждении (детский сад № 38) детей и произведений художественной литературы, которые читались им в указанный период, а также структурирование информации о проводимых занятиях.

Времена Великой Отечественной войны оставили серьезный отпечаток в истории не только всего мира и нашей страны, но и каждой семьи. Особенное уважение заслуживают работники детских дошкольных и школьных учреждений. Воспитатели вели документы, в которых записывались план и учет выполняемой работы.

В Педагогическом музее Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования собрана коллекция блокадного архива, одним из экспонатов которой является «План работы с детьми с 26 ноября 1941 г. по 31 января 1942 г. (Детский сад № 38 Смольнинского района)», который был выбран объектом исследовательской работы.

Актуальность исследования определяется важностью представления об «идеале» ведения учетных записей в работе воспитателя для полноценного представления деятельности специалистов детских садов; оценкой взаимосвязи системы работы учреждения дошкольного образования в историческом контексте, а также определением способов речевого и интеллектуального развития детей с помощью художественной литературы.

Одной из важных задач явилась перевод текста плана работы воспитателя детского сада № 38 в печатный вид (документ Microsoft word), что позволило наиболее полно узнать о деятельности педагогов и детей дошкольного учреждения во время двух месяцев блокады. При расшифровке записей, обнаруженных на тетради, удалось установить место, где она была произведена, а также найти информацию о местоположении детского сада. Согласно адресно-справочным книгам Ленинграда за 1939 и 1940 год, учреждение находилось по адресу Кирилловская улица, дом 4 [3, с. 335; 4, с. 355]. По данным архивных документов, в Смольнинском районе в первый год войны открылось 25 дошкольных учреждений [2].

Анализ содержания плана работы показал, что вся учетная книга разделена на несколько разделов; документ велся ежедневно. На каждой странице указан ее номер, число (например, 12 января 1942 г.) и день недели. Далее планирование работы и его реализация представлены в таблице, содержащей указание на время суток, в которое была проведена работа (утро и вечер), а также такие графы, как «план» и «учет».

Благодаря записям воспитателя удалось составить список детей, обучавшихся в детском саду и систематизировать имеющиеся данные об образовательном процессе. Воспитатель, ведущий данный план, огромное значение уделяет результатам детей, а также их психологическим характеристикам. Благодаря подобному описанию, можно сделать вывод о

том, что специалисты очень трепетно и внимательно относились к каждому ребенку, даже несмотря на такое сложное и тяжелое время.

В плане работы упоминаются имена 40 детей. О каждом ребенке удалось записать некоторую информацию (психологические особенности, успеваемость, взаимоотношения с другими детьми в коллективе). Например, проанализировав записи плана работы, мы собрали такие сведения об Эрике Винклере: «Находился в младшей подгруппе. В дневнике отмечается, что речь и память (особенно зрительная) ребенка плохо развиты. Считать не умеет (в дальнейшем проводились индивидуальные занятия по счету), рисует плохо (далее говорится, что рисовать стал лучше). Умывается очень неаккуратно. Координация движений очень плохо развита. В середине записей воспитатель пишет о том, что Эрик стал менее рассеян, лучше занимается и «лучше соображает».

Также можно прийти к выводу, что регулярно проводились следующие занятия:

- 1) музыкальные занятия (пение и слушание музыкальных произведений, а также подготовка к праздникам);
- 2) математика (счет, решение и составление задач);
- 3) рисование и другие виды художественной деятельности, включающие в себя, в том числе и лепку, аппликацию;
- 4) индивидуальные и групповые занятия по развитию речи и навыков чтения;
- 5) занятия по развитию трудовых навыков (складывание, склеивание, выкладывание, конструирование);
- 6) занятия физической культурой.

В учреждении присутствовал четко регламентированный распорядок дня. В первой половине дня проводились, как правило, более сложные для детей занятия (математика, музыкальные занятия, индивидуальные занятия), а вечером предлагались игры по выбору детей, тихие и малоподвижные игры, индивидуальные занятия. Подобный план работы в течение дня весьма схож с тем, как организуется работа на сегодняшний день.

Несмотря на тяжелое для города время, в детском саду проводился новогодний праздник. Он был организован 4 января 1942 года в вечернее время.

На основе записей плана был составлен список произведений, которые читались детям. За время двух месяцев блокады в саду детям было прочитано около 45 различных литературных произведений, одно из которых было разыграно по ролям, а на основе еще одного произведения детьми и педагогами была составлена и разыграна пьеса. Самым часто встречающимся жанром в представленном списке является сказка (как русские народные, так и сказки других народов).

Литературные произведения читали детям (или же грамотные дети читали их самостоятельно) практически каждый день, иногда даже по несколько произведений в день, в различных условиях: в группе или же в бомбоубежище, иногда при отсутствии освещения. В плане работы отмечено, что в период с 26 ноября по 29 ноября 1941 года ежедневно объявлялась тревога, а также утром 24 декабря, что говорило о необходимости нахождения в бомбоубежище. Действительно, в книге «Блокада день за днем» отмечается, что продолжительные артиллерийские обстрелы и бомбежки фиксировались в данный промежуток времени: только за 26 ноября враг сбросил на Ленинград 47 бомб и выпустил по нему 127 артиллерийских снарядов [1, с. 35]. На фоне таких условий в бомбоубежище проходили различные занятия (малоподвижные игры, просмотр сказок с помощью аллоскопа),

наиболее часто во время тревоги наблюдалось чтение книг. Даже в этих случаях воспитателями в отчете указаны не только названия произведений, но и эмоциональная реакция детей на них, что говорит об их желании честно рассказать о состоянии детей с целью выявления динамики в овладении теми или иными умениями.

Анализ работы педагогов по развитию речи показал следующее. Подбор большей части литературного материала подчинялся определенной логике (в соответствии с временем года, государственными праздниками, возрастом детей). Некоторые произведения посвящены теме войны, сюжеты услышанных произведений дети переносили на игру. После прослушивания большинства рассказов и сказок воспитанникам необходимо было их пересказать. В целях развития речи также использовалось разучивание различных стихотворений, рассказывание сказок детьми с помощью кукольного театра. Воспитателями совместно с детьми проводилось разыгрывание по ролям произведений в театрализованных играх-драматизациях (уделялось большое внимание выразительности речи детей). Также использовались игры разной степени подвижности, созданные по мотивам различных прочитанных сказок, загадки, в том числе и самостоятельное их составление детьми, игры на узнавание персонажа по действиям, задания на составление рассказа по картинке, по нескольким картинкам, связанным единым сюжетом.

Все перечисленные виды работ по развитию речи, использовавшиеся воспитателями и педагогами детского сада, являются актуальными на сегодняшний день. Так, в образовательной программе для дошкольников в основном содержании образовательной области «Речевое развитие» перечисленные выше виды работ включены в два направления, такие как формирование связной речи и работа с литературными произведениями, что определяет актуальность содержащейся в плане работы информации для современных педагогов и воспитателей [5].

В заключение отметим, что изучение плана работы воспитателя может быть интересно широкому кругу людей: заинтересованным в истории города и страны, педагогам, родителям, учащимся и студентам. Особую важность, по нашему мнению, план несет именно педагогам (учителям, воспитателям, дефектологам), так как в нем демонстрируется высокий уровень ответственности и заинтересованности в педагогической работе.

**Abstract.** The theme of the Great Patriotic War will never cease to be relevant because this event is really significant for the whole country and everyone separately. Authors of this article have analyzed the work plan of kindergarten educators. After this it turned out to be possible to make the list of children who was studying in the kindergarten № 38 and the list of works of fiction that used to be read to the children. In addition, the information about classes was summarized.

#### *Список литературы*

1. Буров, А. В. Блокада. День за днем / А. В. Буров. – Л. : Лениздат, 1979. – 480 с.
2. СПб АППО педагогический музей. Фонд «Блокадные документы». Дело «Планы и отчеты воспитателей детских садов». Документ «Изменение сети дошкольных учреждений Смольнинского района за год Отечественной войны».
3. Ленинград. Адресно-справочная книга. 1939. – Л. : Газетно-журнальное и книжное изд-во Ленсовета, 1939. – 760 с.
4. Ленинград. Адресно-справочная книга. 1940. – Л. : Лениздат, 1940. – 935 с.
5. Примерная адаптированная образовательная программа для дошкольников с ТНР / Л. Б. Баряева [и др.] ; под. ред. Л. В. Лопатиной. – СПб. : ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2015. – 448 с.

**Никулина А.Г.***Белгород, Российская Федерация*

Научный руководитель: Садовски М.В., канд. фил. наук, доцент

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

**Аннотация.** В данной статье освещаются вопросы профессиональной культуры учителя-логопеда, работающего в системе дошкольного образования. Дается описание основным характеристикам личности данного специалиста, влияющим на осуществление им профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность логопеда представляет собой особый феномен. Он сосредотачивает в себе культуру речи и профессионального мышления, личные ценности, смыслы, которыми руководствуется учитель-логопед, профессиональную подготовленность (знания, умения, навыки специалиста). Уровень профессиональной культуры не может пребывать в статичном состоянии: он требует постоянного движения вперед, основным условием которого является личностное развитие учителя-логопеда и расширение горизонтов профессиональных компетенций [1].

Своеобразие профессиональной культуры в работе учителя-логопеда заключается в умении анализировать показатели развития речи ребенка, особенностей его психики и личности для их корректного трактования и систематизации. В данном процессе отмечается важное значение как уровня теоретических знаний специалиста, так и наличие у него достаточного опыта диагностической деятельности [3].

Отечественная логопедическая наука традиционно рассматривает речевые нарушения в рамках психолого-педагогического и клинико-педагогического подходов, т.е. работа учителя-логопеда строится в ключе уже систематизированной классификации, которая определяет диагноз и логопедическое заключение. На практике учителями-логопедами при написании заключения широко используется логопедическая классификация. Уровень развития речи ребенка выступает ведущим фактором при определении вида нарушения языковых средств общения. Его определяет состояние компонентов речевой системы, которые и анализирует учитель-логопед в рамках своей деятельности [3].

Профессиональная компетентность подразумевает реальное практическое использование методов и средств коррекционно-развивающей деятельности, достижение поставленных целей. Это совокупность профессиональных и личностных качеств учителя-логопеда, включающая в себя достаточный уровень знаний, умений, навыков, практического опыта, необходимых для осуществления работы по развитию речи и коррекции речевых нарушений.

Из определения становится понятно, что основным звеном здесь является личность специалиста. В связи с вышесказанным можно выделить направления, которые помогут учителю-логопеду поставить цель и сформулировать задачи в годовом плане саморазвития для повышения профессиональной компетенции и мастерства.

1. Углубление научных знаний. Это направление порождается недостатками вузовской подготовки, отстраненностью теоретической подготовки от практического их применения. Другая сторона этого вопроса: научная мысль непрерывно развивается, и учитель-логопед,

независимо от своего стажа, должен осваивать новое содержание коррекционного процесса, не дожидаясь корректив свыше.

2. Повышение психолого-педагогического уровня. Учителя-логопеды имеют разную подготовку по психологии и педагогике. Появляются новые технологии, модернизируются используемые. Поэтому специалисты должны систематически обновлять свои знания в этих областях. Грамотный учитель-логопед, активно использующий в своей работе навыки психологии, сможет организовать психологически комфортную среду для коррекционной работы с детьми, что повысит не только результативность логопедической работы, но и будет способствовать эффективной социализации детей в дошкольном образовательном учреждении.

3. Повышение научно-методического уровня. Это направление будет востребовано даже в том случае, если вуз начнет выпускать всех студентов с «красным дипломом». С каждым годом предлагаются новые или усовершенствуются старые разработки. Начиная использовать эти коррекционные программы и методики в своей постоянной работе, любой специалист столкнется с трудностями их применения и реализации, поэтому учителя-логопеды нуждаются в постоянной помощи методистов.

4. Формирование профессионально значимых умений и навыков. Данное направление достаточно актуально. В ДОУ можно встретить и немолодого учителя-логопеда, не умеющего планировать занятия, не способного доступно объяснить материал, уделяющего внимание лишь некоторым областям системы логопедической работы. Часто они концентрируют свое внимание лишь на коррекции звукопроизношения, совершенно упуская из виду профилактику дисграфии и дислексии, работу над фонематическим восприятием и др.

5. Освоение культуры педагогического общения. Деловому этикету должен следовать представитель любой профессии. Его навыки формируются в реальной профессиональной деятельности. Вопреки этому, в ДОУ сегодня множество педагогов, некорректно обращающихся и общающихся с детьми.

6. Развитие способностей работать в коллективе. В ДОУ это умение приобретает особое значение. Эффективность коррекционного процесса напрямую зависит здесь от того, насколько педагог заинтересован в результативности труда партнеров, от умения принимать решения коллектива как свои личностные, участвовать в деятельности педагогических консилиумов.

7. Освоение корпоративных норм поведения. Педагог – образец для подражания. Уже само его поведение является средством воспитания. На стиль его поведения реагируют и родители воспитанников – они воспринимают, тиражируют или отвергают его.

8. Овладение грамотным стилем речи. Учитывая, что ведущим направлением деятельности учителя-логопеда ДОУ является коррекция дефектов речи и профилактика нарушений письма и чтения при обучении в школе, для обеспечения этой основной задачи, особую значимость приобретает наличие у учителя-логопеда высокого уровня коммуникативной культуры. Коммуникативная культура рассматривается как единство ценностных структур в виде культуры речи, культуры вербального общения, эмоциональной культуры, культуры мышления, культуры взаимодействия и взаимопонимания и выступающая как условие и результат личностного и профессионального роста [2].



9. Повышать юридическую грамотность. В условиях реформирования системы образования и увеличения юридически грамотного населения, необходимо повышать свои знания в вопросах юриспруденции. Регулярно отслеживать появление новых нормативных документов, тщательно их изучать и анализировать, знать новые законы и постановления, затрагивающие сферу образования.

10. Обмен опытом с коллегами. Ни теоретические знания, ни собственная практика иногда не могут дать такого полезного опыта, как обмен информацией с коллегами. У каждого специалиста имеются свои лучшие наработки и «хитрости», обмен которыми способен повысить результативность коррекционной работы. Отличной формой реализации этого направления служат методические объединения.

11. Изучение, овладение информацией, а также внедрение в практику коррекционного образования интеграции и как одной из форм ее реализации – инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Учитель-логопед должен быть осведомлен и готов к включению новых категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья (дети с НОДА, синдромом Дауна, синдромом детского аутизма, ЗПР, комплексными нарушениями) в коррекционно-образовательную среду.

12. Применение новых технических средств и компьютерных технологий в работе. Как сказал философ, все течет, все изменяется. Меняется окружающий нас мир. Использовать в своей работе такие средства, как кино и диапроектор в современных условиях по меньшей мере не целесообразно. Поэтому для педагога очень важно идти в ногу со временем и использовать в своей работе новые технические средства обучения и информационно-коммуникативные технологии, чтобы повысить интерес детей к логопедическим занятиям и увеличить их эффективность [1].

Таким образом, профессия учителя-логопеда требует постоянной работы над формированием и повышением профессиональной компетенции и совершенствовании личных качеств.

**Abstract.** This article highlights the issues of professional culture of the teacher-speech therapist working in the system of preschool education. The description of the main characteristics of the personality of the specialist, affecting the implementation of their professional activities.

#### *Список литературы*

1. Аргунова, Т. П. Социальное партнерство в решении проблем детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т. П. Аргунова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 259–266.

2. Зубарева, Т. Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования [Текст] / Т. Г. Зубарева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 297–310.

3. Цвирко, О. Ю. Нейропсихологические основы профессиональной культуры логопеда // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskie-osnovy-professionalnoy-kultury-logopeda> – Дата доступа: 11.10.2019.

**Осипова В.С.***Томск, Российская Федерация*

Научный руководитель: Медова Н.А., канд. пед. наук, доцент

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА**

**Аннотация.** Создание специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья требует наличия технических ресурсов и ассистивных технологий. В данной статье представлены основные ассистивные технологии и их категории, применяемые в работе логопеда. Благодаря им обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью могут освоить образовательную программу речевых занятий на более доступном уровне.

Речь является сложной функциональной системой, которая используется для коммуникации. Л.С. Волкова считает, что благодаря общению развиваются различные психические процессы и виды деятельности [2]. По мнению Л.М. Беткер [1], у детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в развитии затруднено или нарушено формирование речи, различных видов деятельности и эмоционально-волевой сферы, что отражается на поведении ребенка, его адаптации и социализации, а также на его будущем обучении в школе. Поэтому необходимо преодолевать нарушения речи, компенсировать их первичные нарушения, корригировать вторичные и развивать сохранные функции.

На сегодняшний день в арсенале всех, кто занят воспитанием и обучением детей с различными нарушениями развития имеется обширный практический и технический материал, применение которого способствует развитию ребенка. Современная логопедия также находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях, которые характерны для детей с особыми образовательными потребностями. Так как традиционные технологии обучения обеспечивают необходимый уровень образования лишь для детей, посещающих общеобразовательные учреждения, когда как дети с ОВЗ не относятся к этой группе. Поэтому актуален вопрос о владении логопедами современными технологиями и методиками, применении их в практической профессиональной деятельности.

Создание специальных условий для обучения детей с нарушениями речи, имеющими и другие нарушения развития, требует наличия ассистивных технологий и их активного использования. По мнению Л.А. Набоковой [6], ассистивные технологии необходимы для обучения детей с ОВЗ [6]. Е.В. Кулакова [5] утверждает, что к этим технологиям относятся компьютерные тренажеры, технологии и устройства, программные комплексы, развивающие аппараты и другие средства, которые облегчают процесс обучения и развития различных категорий детей, а также помогают им адаптироваться в постоянно меняющейся социальной среде. Данные технологии в инклюзивном образовании решают две основные задачи: повышение доступности образовательной среды и знаний и вовлечение всех детей в общий образовательный процесс.

Существует несколько категорий вспомогательных технологий. Каждая из них направлена на развитие отдельных функций детей с инвалидностью. Одной из технологий

является использование инструментов, используемых в образовании и помогающих справляться с ежедневными рутинными действиями; приборов дополнительной коммуникации; сенсорных и визуальных средств; средств перемещения [3].

По мнению Е.В. Кулаковой, современный набор ассистивных технологий, применяемых в специальном образовании, в свою очередь, включает три направления [5].

1) Технологии и устройства для получения учебной информации.

Задача современного образования – освоение все больших объемов информации за короткий промежуток времени. Обучение лиц с ОВЗ при данных требованиях современного образования требует специального подхода.

Возникает необходимость в альтернативных способах доступа к информации. Одной из таких альтернатив являются ресурсы Интернет: электронные книги, адаптивные программы, звуковые файлы, лекции. Также используются видеоувеличители для удовлетворения образовательной потребности ребенка с нарушения зрения при чтении, FM-приемники и звукоусилители для удовлетворения особых образовательных потребностей слабослышащих детей, акустическая система звукового поля, которая позволяет учащимся полноценно воспринимать распространяемую в кабинете речь логопеда, прибор, который сканирует и читает текст детям с нарушениями зрения, различные нагреватели с термобумагой для создания тактильных изображений (рисунки, диаграммы, карты, схемы и т. д.) для незрячих и слабовидящих (одним из разработчиков этих устройств является ГК «Исток-Аудио»).

2) Приспособления и программы, использующиеся на коррекционных занятиях у специалистов (в том числе логопеда).

В данной категории ассистивных технологий используются полисенсорные слухоречевые тренажеры, которые контролируют и автоматизируют произношение звуков и интонационную сторону речи при помощи вибротактильных устройств. Существуют специальные тренажеры и компьютерные программы, которые работают над формированием восприятия и воспроизведением речи (восприятие речевых и неречевых звуков, формирование фонетико-фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя, развитие коммуникативных навыков), например, программа «Видимая речь» (от компании IBM) или программа «Дэльфа-142» (методика к ней написана О.Е. Грибовой). Также используются компьютерные упражнения по развитию мелкой моторики, внимания, восприятия, логического мышления, памяти, эмоционально-волевой сферы, например, программа «Цицерон. ЛОГО диакорр 1». Активно применяется программный продукт «Рабочее место дефектолога на месте ПК», который помогает разрабатывать развивающие задания из скомплектованного графического, звукового и текстового материала определенного объема, темы и содержания. Также применяются специализированные компьютерные развивающие комплексы для обучающихся с нарушениями речи, предназначенные для формирования оптико-пространственных представлений об окружающем мире и развития других познавательных процессов (разработчиком многих из них является методический центр «Специальные образовательные средства»).

3) Ассистивные технологии, организующие комфортное пространство на занятии.

К этому направлению относится организация «безбарьерной среды» с помощью ассистивных технологий: наличие удобных кабинетов, сенсорных комнат, оборудование световых индикаторов и звуковых вибрационных сигнализаторов, позволяющих

слабовидящим и слабослышащим обучающимся реагировать на световые/звуковые сигналы. Активно применяются специальные клавиатуры, которые адаптированы к определенным разновидностям ограничений. Особенно часто эти клавиатуры используются для речевых занятий с лицами, имеющими психомоторные нарушения.

Применяется использование различных экранов, сенсорных досок и ковров, которые облегчают работу на занятиях и делают образовательную среду для обучающихся с ОВЗ интереснее. Также для удобства передвижения, для ориентации и передвижения без посторонней помощи незрячих в пространстве создан целый ряд технологий, например, карманное устройство, сообщающее голосом местонахождение пользователя, расстояние до ближайших пересечений с предметами и их названия (производители-разработчики перечисленных устройств ООО «ЮЗСК», ГК «Исток-Аудио», ИП Мисютина Н.А., ООО «Инвацентр» и др.).

Таким образом, эти специальные технологии обозначают широкий диапазон всевозможных адаптационных, обучающих и реабилитационных средств, которые играют большую роль в жизни детей с ОВЗ. Ассистирующие технологии помогают логопеду продуктивно организовать образовательное пространство и увеличить мотивацию детей с нарушениями развития к коррекционным занятиям с помощью разнообразных интерактивных средств. Они способствуют усвоению информации детьми с ОВЗ, облегчают их адаптацию к образовательному процессу: позволяют сократить ограничения в коммуникации, организуют восприятие речи, обеспечивают доступ к современным технологиям и программам, а также помогают наладить связь между логопедом и учащимся.

Важно отметить, что применение на занятиях ассистивных технологий повышает уровень компетентности логопеда. Вышесказанное позволяет оценить важность применения данных технологий в современном образовательном процессе.

**Abstract** In this article the problem of organization of special training of persons with HIA is actualized. The importance of using assistive technologies for effective correction of speech disorders in persons with disabilities was noted.

#### *Список литературы*

1. Беткер, Л. М. Использование опыта моделирования специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования / Л. М. Беткер // Научно-теоретический журнал. – 2018.– № 3(36) – С. 60–66.
2. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
3. Вспомогательные технологии для обучения детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/practice/3413-vw-3413> – Дата доступа: 05.01.2020.
4. Гибралтарская, Е. Ю. Образование детей со специальными образовательными потребностями. Вспомогательные технологии и оборудование [Электронный ресурс] / Е. Ю. Гибралтарская ; Ин-т новых технологий; Специальное образование ИКТ. – Режим доступа: <http://www.int-edu.ru/publikaciya-obrazovanie-detey-so-specialnymi-potrebnostyami> – Дата доступа: 05.01.2020.
5. Кулакова, Е. В. Применение ассистивных технологий в практике инклюзивного обучения детей с нарушениями слуха / Е. В. Кулакова // Специальное образование. – 2014. – № 2 – С. 21–29.
6. Набокова, Л. А. Зарубежные «ассистивные технологии», облегчающие адаптацию лиц с нарушениями развития / Л. А. Набокова // Дефектология. – 2009.– № 2 – С. 84–92.

**Острейко Е.А.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **ВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) В I КЛАССЕ**

**Аннотация.** В статье описаны временные представления у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе. На основе анализа результатов констатирующего эксперимента выделены основные трудности в процессе понимания и использования временных представлений у младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)

Освоение и понимание временных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) имеет важное значение для дальнейшей адаптации и социализации в общество. Умение учащихся ориентироваться во времени, определять последовательность событий, длительность временных интервалов, очередность смены явлений и событий позволяет планировать свою деятельность, рассчитывать свои возможности и ориентироваться в целом в любой жизненной ситуации.

Низкий уровень сформированности познавательных процессов у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) затрудняет процесс их ориентировки во времени, создает трудности для усвоения очередности явлений и событий, установления причинно-следственных связей. Данные особенности обуславливают необходимость коррекционной направленности обучения данной категории учащихся.

Цель статьи – охарактеризовать временные представления учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе.

У детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) развитие временных представлений подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. Но нарушение интегративной деятельности мозга приводит к трудностям усвоения информации, ее анализу и синтезу, что, в свою очередь, является причиной отставания в формировании взаимодействия первой и второй сигнальных систем, бедности чувственного опыта.

Формирование временных представлений и ориентировки во времени у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) проходит с большими трудностями и гораздо медленнее, чем у нормально развивающихся детей. Такой вывод был сделан И.И. Финкельштейном [2], изучавшим представления и понятия о времени у детей данной категории с I по VII класс. Свое исследование И.И. Финкельштейн проводил по трем направлениям: представления и понятия о времени, не связанные со счетом (бытовое время); представления и понятия о времени, связанные со счетом (математическое время); представления и понятия о времени, как об историческом отрезке (историческое время). По всем изученным направлениям уровень сформированности временных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на начальных этапах обучения ниже по сравнению с показателями нормального развития.

Умение ориентироваться во времени строится на чувственной основе, то есть переживании длительности времени в ходе осуществления деятельности, которая по-разному окрашена эмоционально, а также формируется в ходе наблюдения за явлениями и событиями окружающей повседневной жизни.

Учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе не знают дней недели, плохо владеют элементарной временной терминологией. Они не могут представить того, что время проходит, не останавливаясь, и его течение необратимо. Учащиеся так же заучивают названия времен года, однако испытывают трудности при применении своих знаний на практике и в разговорной речи. У учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) нет реальных представлений о единицах измерения времени, их конкретной наполняемости. Они имеют очень нечеткие представления о длительности отдельных видов деятельности, даже тех, которые связаны с их повседневной жизнью [1].

У учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе с трудом усваиваются соотношения мер времени. Например, они считают, что час меньше минуты, в часе 100 минут. Отмечаются затруднения в формировании представлений отдаленности и последовательности событий. Им трудно представить отрезки времени, удаленные на десятки, сотни, тысячи лет вперед в будущее или назад в прошлое.

Для выявления особенностей временных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе на базе ООО «Лидская Бэби Академия» КРЦ «Эдельвейс» г. Лида было проведено исследование, в котором принимали участие 10 учащихся в возрасте 7–8 лет.

Для выявления особенностей временных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) были проведены шесть диагностических заданий: «Построй круговорот времен года», «Назови, что следующее», «Признаки времен года», «Подбери признаки к заданному времени года», «Четвертый лишний», «Что перепутал художник?». Максимальный балл за выполнение каждого диагностического задания составил 4 балла.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что низкие значения отмечены у пяти испытуемых с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Еще у пятерых учащихся были получены средние значения показателей временных представлений.

С диагностическим заданием «Подбери признаки к каждому времени года» 4 учащихся из 10 справились самостоятельно, используя метод проб и ошибок. Двое детей (20 %) были не внимательны, постоянно отвлекались, отказывались выполнять задания, даже не дослушав инструкцию педагога. Пять учащихся (50 %) выполнили задания с использованием помощи педагога. Легче всего учащиеся подбирали признаки к таким порам года, как зима и осень, так как эти поры года имеют существенные отличия. Трудности вызывало определение признаков весны и лета.

С заданием «Построй круговорот времен года» самостоятельно справились только двое учащихся (20 %). Они проявили заинтересованность в хорошем результате. Низкие значения были отмечены у четырех учащихся (40 %). При выполнении этого задания учащиеся

правильно называли поры года, изображенные на иллюстрациях, но не могли расположить их в нужной последовательности.

Диагностическое задание «Признаки времен года» самостоятельно выполнил только один учащийся (10 %), используя при этом метод проб и ошибок. Пять детей (50 %) выполнили задания с помощью педагога. Все остальные учащиеся (40 %) не справились с заданием. Быстрее всего учащиеся смогли подобрать признаки к таким порам года, как зима и осень. Затруднения вызвало определение признаков лета и весны.

С диагностическим заданием «Назови, что следующее» самостоятельно не смог справиться ни один учащийся. Двое учащихся (20 %) отказались от выполнения задания. Учащиеся называли поры года на картинках, но не могли правильно подобрать картинку поры года, следующей после предложенной.

Диагностическое задание «Четвертый лишний» вызвало сложности у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Учащиеся понимали инструкцию после дополнительного объяснения или показа примера выполнения задания на первой картинке. В этом задании самостоятельно не один ребенок не смог определить признаки времен года; наибольшие трудности вызвала пора года весна. Учащиеся относили признаки весны ко всем остальным порам года.

Диагностическое задание «Что перепутал художник?» так же оказалось сложным для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Дети замечали только явные ошибки художника, такие как: мальчик купается в реке со льдом, мальчик лепит снеговика на пляже и т.д. Правильно данное задание выполнили двое учащихся (20 %), используя при этом помощь взрослого.

Таким образом, у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе преобладает низкий уровень сформированности временных представлений. Они затрудняются в назывании времен года, выделении их признаков, установлении правильной последовательности времен года. Полученные результаты позволяют говорить о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

**Abstract.** The conducted ascertaining experiment with students with mental development disorders (learning difficulties) in the first grade showed a predominance of low level of formation of temporal representations. According to the results of the study, we can conclude that it is necessary to carry out correctional and pedagogical work on the formation of temporary representations from students with mental development disorders (learning difficulties) for further socialization.

#### *Список литературы*

1. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.
2. Эк, В. В. Умение учащихся вспомогательной школы пользоваться часами / В. В. Эк // Дефектология. – 1986. – № 1. – С. 27–58.

**Падерина А.С.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Забелич Д.Н., канд. пед. наук

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЛИЧНОЙ ГИГИЕНЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕЛОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования сформированности навыков личной гигиены у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в условиях вспомогательной школы-интерната, и методические рекомендации по формированию навыков личной гигиены для использования на уроках социально-бытовой ориентировки.

Целью образования лиц с особенностями психофизического развития является их социальная интеграция. Успех социализации ребенка с легкой интеллектуальной недостаточностью в значительной степени зависит от его социально-бытовой компетентности, способности самостоятельно организовать свой быт. Поэтому важно подготовить каждого ребенка к самостоятельной, независимой от помощи окружающих, жизни. Процесс обучения и воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью направлен на то, чтобы обеспечить его социальную адаптацию.

Социальная адаптация обучающихся обеспечивается изучением всех учебных предметов, входящих в учебный план первого отделения вспомогательной школы. Вместе с тем существует учебный предмет, обеспечивающий целенаправленное формирование социально-бытовой компетентности. Учебные занятия по социально-бытовой ориентировке направлены на формирование у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью умений и навыков, первыми из которых являются навыки личной гигиены.

Вопросы формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью разрабатывали В. В. Воронкова [1], В. В. Гладкая [2], Т. А. Девяткова [4], Е. С. Унковская [5] и др.

В процессе подготовки курсовой работы «Формирование навыков личной гигиены у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на уроках социально-бытовой ориентировки» нами проводилось исследование, направленное на определение сформированности навыков личной гигиены у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в условиях специального образования (во вспомогательной школе-интернате).

Экспериментальное исследование проводилось на базе Государственного учреждения образования «Вспомогательная школа-интернат №10 г. Минска». В школе обучаются дети с легкой и умеренной интеллектуальной недостаточностью и сопутствующими нарушениями, не препятствующими получению образования по программам вспомогательной школы.

В экспериментальном исследовании принимала участие группа учащихся III класса в количестве 12 человек, из них 5 девочек и 7 мальчиков. У всех детей констатируется легкая интеллектуальная недостаточность. Возраст детей на момент исследования составлял 10–11 лет.



Целью исследования являлось определение уровня сформированности навыков личной гигиены у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Для выявления уровня сформированности навыков личной гигиены у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью был использован метод наблюдения. Наблюдение за учащимися осуществлялось как на уроках социально-бытовой ориентировки, так и во внеурочное время с целью определения состояния сформированности других навыков личной гигиены. В момент исследования учащиеся III класса изучали раздел «Личная гигиена», тема «Уход за волосами: расчесывание волос, создание причесок». На уроке использовался вид деятельности – работа с карточками, где учащиеся выполняли задания на этапе актуализации знаний по пройденным темам, а также задания по новой теме. В начале урока было проведено упражнение, позволяющее вспомнить, как правильно расчесывать волосы. В основной части была проведена физкультминутка с выполнением кинезиологических упражнений. В урок была включена практическая деятельность детей, посредством которой мы могли проследить сформированность умений самообслуживания по данной теме.

Результаты исследования представлены в таблице. В первый столбец включены основные навыки личной гигиены, формируемые в рамках учебного предмета «Социально-бытовая ориентировка». Во втором столбце отмечался уровень сформированности навыков самообслуживания у учащихся, каждому из которых был присвоен порядковый номер, а также оказанная помощь при условии невыполнения учащимся действия самостоятельно.

Таблица – Сформированность навыков самообслуживания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Навыки самообслуживания	Учащиеся класса											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Мытье рук	+	п	п	+	п	+	+	и	+	и	+	+
Мытье лица, шеи, ушей	о	о	и	+	и	+	+	+	+	+	+	п
Мытье ног	о	п	п	и	сд	о	о	и	–	о	и	–
Чистка зубов	+	сд	о	о	о	п	о	и	–	п	п	–
Расчесывание волос	о	о	о	+	+	п	п	п	п	о	и	п
Утренний туалет и вечерний туалет	и	и	и	и	п	п	и	и	сд	и	и	и
Создание прически	–	о	о	о	–	п	п	п	сд	и	п	о

Нами были определены критерии, по которым выявлялся уровень сформированности умений каждого учащегося. К критериям мы отнесли:

- регулярность,
- адекватность,
- правильность,
- полноту.

Состояние сформированности умений мы обозначали следующими условными знаками:

«+» – навык сформирован, действия полностью выполняются самостоятельно, регулярно, правильно и адекватно;

«-» – навык не освоен, помощь малоэффективна;

«сд» – действие осуществляется правильно и адекватно только с помощью в виде совместных действий со взрослым;

«п» – действие осуществляется правильно, адекватно и полно по подражанию;

«о» – действие осуществляется правильно, адекватно и полно по образцу;

«и» – действие осуществляется правильно, адекватно и полно по словесной инструкции.

У двоих учащихся ни одно из действий по соблюдению правил личной гигиены самостоятельно не выполнялось, требовалась помощь взрослого. Наиболее востребованными видами помощи при осуществлении ухода за собой являлась возможность действовать по подражанию (24 %) и инструкции взрослого (23 %).

Полученные результаты подтверждают, что формирование навыков личной гигиены продолжает оставаться актуальной задачей, так как ни у одного из учащихся III класса, принявших участие в эксперименте, данные навыки не сформированы полностью, и действия не выполняются самостоятельно, несмотря на то, что раздел «Личная гигиена» изучается на уроках социально-бытовой ориентировки с первого класса и данная работа продолжается во внеурочное время.

Нами были предложены методические рекомендации по формированию навыков личной гигиены у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на уроках социально-бытовой ориентировки, которыми смогут воспользоваться учителя-дефектологи и студенты, обучающиеся по специальности «Олигофренопедагогика», в процессе практики в первом отделении вспомогательной школы (школы-интерната).

Исследование особенностей сформированности навыков личной гигиены позволяет сделать вывод: дети с интеллектуальной недостаточностью медленно овладевают навыками самообслуживания, не проявляют активности, любознательности, свойственной нормально развивающемуся ребенку. Интерес к действиям по самообслуживанию является низким, кратковременным. Дети испытывают трудности в овладении навыками самообслуживания из-за сложной структуры данных навыков. Действия учащихся с интеллектуальной недостаточностью неуверенные, нечеткие, часто замедленные или суетливые, недостаточно целенаправленные. Значительно выражена несогласованность действий обеих рук. В ряде случаев нет понимания последовательности и логики всех действий, входящих в навык.

Анализ особенностей работы по формированию навыков самообслуживания на уроках социально-бытовой ориентировки показал, что основным ориентиром педагогу служит учебная программа, опираясь на которую он определяет тематику уроков и количество часов на их изучение. Предварительная диагностика перед началом периода обучения показывает, что учащиеся каждого класса часто отличаются уровнем подготовленности по разным разделам. В связи с этим определение содержания работы по каждому разделу осуществляется на диагностической основе с учетом уровня осведомленности и подготовленности учащихся конкретного класса. Учитель-дефектолог, соотнося состояние подготовленности учащихся конкретного класса с программным материалом всех лет обучения в рамках каждого раздела и с «Основными требованиями к умениям учащихся, завершающих обучение в V классе»,

определяют ту степень подготовки, с которой следует начинать (или продолжать) обучение, то есть определяют программу обучения учащихся этого класса.

В качестве одного из методов по формированию навыков личной гигиены нами было предложено использование дидактических игр. Например, в играх с куклами у учащихся можно формировать культурно-гигиенические навыки и нравственные качества – заботливое отношение к партнеру по игре – кукле, которое переносится затем на сверстников или дидактические игры с игровым персонажем, например, Незнайкой. Незнайка показывает грязные руки, а детям предлагается помочь персонажу в выборе предметов (мыло, мыльница, полотенце и др.), затем – научить его делать «мыльные перчатки».

Таким образом, на уроках социально-бытовой ориентировки в рамках раздела «Личная гигиена» у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью формируются навыки самообслуживания и личной гигиены только при систематической работе, постепенном увеличении объема и степени трудности. Сформированные на уроках знания, умения и навыки закрепляются в повседневной жизни учащихся, во всех режимных моментах, что будет способствовать самостоятельности детей, а значит и дальнейшей социализации и интеграции в общество.

**Abstract.** The article presents the results of a study of the formation of personal hygiene skills in elementary students with intellectual disabilities, students in an auxiliary boarding school and methodological recommendations on the formation of personal hygiene skills for use in social orientation lesson.

#### *Список литературы*

1. Воронкова, В. В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида пособие для учителя / В. В. Воронкова, С. А. Казакова. – М. : Владос, 2006. – 247 с.
2. Гладкая, В. В. Социально-бытовая ориентировка учащихся младших классов вспомогательной школы : учеб.-метод. пособие / В. В. Гладкая. – Минск : Акад. последиплом. образования, 2002. – 230 с.
3. Гладкая, В. В. Уроки социально-бытовой ориентировки в младших классах вспомогательной школы : учеб.-метод. пособие для педагогов 1–го отделения вспом. шк. / В. В. Гладкая, Р. Ш. Шайхуллина. – Минск : Местный Литературный фонд, 2008. – 116 с.
4. Девяткова, Т. А. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида : пособие для учителя / Т. А. Девяткова ; под ред. А. М. Щербаковой. – М. : Владос, 2003. – 304 с.
5. Унковская, Е. С. Уровень сформированности социально-бытовых навыков детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта / Е. С. Унковская // Дефектология. – 2009. – № 3. – С. 56–61.

**Плакса Е.А.***Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Филипович И.В., канд. пед. наук, доцент

## **ПРЕДПОСЫЛКИ И УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ правовых, социальных и психолого-педагогических предпосылок и условий создания региональной инклюзивной образовательной среды. Как основной компонент учредителей подобной среды рассматривается Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации – ЦКРОиР – ведущее учреждение специального образования в регионе.

Понимание очевидных трудностей людей с инвалидностью как ограничений, обусловленных окружающей средой, создает предпосылки для создания необходимых средовых условий, прежде всего для детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) с целью предупреждения их вторичной инвалидизации. Речь идет об организации инклюзивной среды, основанной на принципах безбарьерности, доступности и безопасности. Как разновидности и составляющие такой среды следует рассматривать социальную, культурную, образовательную и другие среды [4]. Предпосылками для создания инклюзивной среды в масштабах региона являются нормативно-правовые, социальные, психолого-педагогические и иные региональные условия, которые следует рассмотреть более детально.

На сегодняшний день в Республике Беларусь создана нормативно-правовая база, соответствующая международным нормам в сфере образования и защиты прав лиц с ОПФР. За последнее десятилетие подобных законодательных и нормативных актов, регламентирующих создание инклюзивной среды, как в больших городах, так и на региональном уровне появилось более десяти [2]. Благодаря данным законам и нормам инклюзивная среда характеризуется как адаптивная к возможностям и способностям лица (ребенка) с ОПФР, безбарьерная, основанная на международных нормах доступности (архитектурных, материальных, социально-психологических, образовательных и пр.). В роли организатора и куратора подобной среды выступают не только органы управления специальным образованием, но и ведущие учреждения.

С 1993 года ведущим учреждением специального образования в Беларуси становится ДРЦ – детский реабилитационный центр, который со временем был реорганизован в ЦКРОиР – Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (Центр) [5]. Одной из важнейших функций Центра становится оказание консультативной помощи по различным направлениям, в различных вариантах и формах. ЦКРОиР осуществляет образовательно-просветительские, методические и управленческие функции в системе регионального специального и инклюзивного образования, что выражается в консультативном сопровождении как отдельного ребенка с ОПФР, так и деятельности специалистов учреждений образования [1].

Кроме того, консультативная деятельность Центра в регионах распространилась не только на организацию инклюзивного образования, но и самой инклюзивной среды

(социальной, культурной, бытовой и пр.) как для ребенка (детей) с ОПФР, так и людей с инвалидностью. Причиной этого является тот факт, что между ЦКРОиР как учреждением образования и другими учреждениями здравоохранения и социальной защиты установлены тесные межведомственные связи. Дети с ОПФР раннего возраста из ведения медицинского учреждения (больницы, поликлиники) переходят под патронаж специалистов Центра, осуществляющих раннюю комплексную помощь. С переходом в учреждение дошкольного, а затем и среднего образования, ребенок также остается в поле зрения (и базе данных о детях с ОПФР) регионального ЦКРОиР. При достижении 18 лет молодой человек с инвалидностью переходит в ведомство социальной службы – территориального центра социального обслуживания населения (ТЦСОН). Таким образом, региональный ЦКРОиР выполняет организующую и связующую роль в создании инклюзивной среды для детей с ОПФР, а также с учетом специфики самого региона принимает активное участие в преобразовании социальной и культурной среды в безбарьерную для нужд людей с инвалидностью.

Безусловно, одной из предпосылок создания инклюзивной среды для детей с ОПФР на региональном уровне является консультативная деятельность специалистов ЦКРОиР, благодаря которой происходит определение необходимых условий и запускается процесс их организации. Цели и задачи консультативного направления в деятельности ЦКРОиР, представленные в Положении о Центре, напрямую связаны с организацией специальной среды для ребенка, прежде всего образовательной [1]. При этом консультирование осуществляется как *комплексно*: в рамках деятельности психолого-медико-педагогического консилиума (комиссии), так и *индивидуально* – для родителей (законных представителей) детей, работников образовательных учреждений и учреждений социального обслуживания, здравоохранения, других организаций по вопросам воспитания, обучения и коррекционно-педагогической работы [3, с. 9]. Качество консультирования, которое является одним из механизмов запуска процесса создания инклюзивной среды, гарантировано: 1) рядом основополагающих принципов (системности, комплексности и стереогноза, динамичности и онтогенетического подхода); 2) наличием специалистов ЦКРОиР (различных специальностей, высшей и первой категории, с большим опытом работы); 3) образцом обустроенной инклюзивной безбарьерной среды, созданной в и вокруг Центра.

Особое значение придается консультированию специалистов, осуществляющих коррекционно-педагогическую и развивающую работу по вопросам конкретного ребенка, а также руководителей образовательных учреждений, которые организуют инклюзивную среду. Консультативная деятельность с *педагогическими работниками* учреждений образования проводится по вопросам выявления особых образовательных потребностей детей; осуществления педагогически обоснованного выбора образовательных форм, методов и средств реализации образовательного маршрута в адекватных условиях. Для *руководителей и ведущих специалистов учреждений образования* организуются консультации по вопросам: интегрированного (инклюзивного) обучения и воспитания лиц с ОПФР; создания адаптивной образовательной среды, необходимой для освоения детьми с ОПФР содержания соответствующих их возможностям образовательных программ специального образования, и условий для их социализации и полноценной интеграции в общество [3]. Таким образом, с течением времени социальная и культурная среда региона усилиями заинтересованных лиц: специалистов ЦКРОиР как ведущего учреждения образования, работников других

образовательных учреждений и родителей детей с ОПФР неизбежно преобразуется в инклюзивную. Такая среда является комфортной для всех без исключения жителей региона: молодых мам с младенцами, людей третьего возраста, а также временно потерявших трудоспособность и имеющих инвалидность. В такой среде на второй план уходят особенности и ограничения человека, главными становятся его возможности и способности, а также понимание и терпимость со стороны сообщества.

Итак, предпосылками и условиями создания инклюзивной образовательной среды для лиц (детей) с особенностями психофизического развития на региональном уровне являются: нормативно-правовые акты, регламентирующие параметры инклюзивной среды: адаптивность, безбарьерность, доступность, безопасность; ЦКРОиР – как ведущее учреждение специального образования на региональном уровне, в ведомстве которого находится информационное (база данных о детях с ОПФР и учет динамики их развития), кадровое и организационно-методическое обеспечение региональной инклюзивной среды; а также консультативная деятельность специалистов Центра, имеющая своим предметом просвещение и образование родителей ребенка с ОПФР, учебно-методическое сопровождение специалистов, непосредственно организующих адекватные условия для его образования и развития.

**Abstract.** The article presents an analysis of the legal, social and psychological-pedagogical prerequisites and conditions for creating a regional inclusive educational environment. As the main component of the founders of such an environment, the Center for Corrective and Developing Education and Rehabilitation is considered – the leading institution of special education in the region.

#### *Список литературы*

1. Об утверждении Положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации... Мин-ва образования Респ. Беларусь: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 16 августа 2011 № 233 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3961&p0=W21124230>. – Дата доступа: 26.09.2019.
2. Правовая информация [Электронный ресурс] / Asabliva.by – сайт управления спец. образования Министерства образования Респ. Беларусь. – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=1081>. – Дата доступа: 11.10.2019.
3. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.
4. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования : сб. материалов / сост.: Н. Борисова, М. Перфильева. – М. : БЭСТ-принт, 2016. – 120 с.
5. Филипович, И. В. Опыт работы диагностико-реабилитационного центра по решению проблемы обучения детей с задержкой умственного и физического развития в условиях общеобразовательной школы / И. В. Филипович // Психология и дети : рефлексия по поводу защиты прав ребенка : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 24–25 март. 1999 г. – Минск : Амалфея, 1999. – С. 135–136.

**Полякова С.Н.**

*Саратов, Российская Федерация*

Научный руководитель: Константинова О.А., канд. пед. наук, доцент

## **ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрен вариант организации внеурочной деятельности в начальной школе для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Обоснована значимость и целесообразность включения в образовательный процесс курса «Техника речи».

С 1 сентября 2015 учебного года школы для обучающихся с ОВЗ начали работу по Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) начального общего образования, который ориентирует образование на новое качество, соответствующее современным запросам личности, общества и образования. В соответствии с ФГОС, учебный план начальных классов предусматривает внедрение курсов внеурочной деятельности. Направленность и тематику курса учитель выбирает сам в зависимости от возрастной категории обучающихся, целей и задач образовательной программы и, конечно, от особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из таких курсов является «Техника речи».

Курс внеурочной деятельности «Техника речи» был введен на базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Саратова». Основной контингент обучающихся школы – это обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи – II, III, IV уровней речевого развития, ринолалия, дизартрия, алалия), имеющие нормальный физический слух и полноценные умственные способности. Нарушения речи у них проявляются в системной недостаточности ее компонентов: фонетики, лексики, грамматики. Вследствие чего у обучающихся страдает процесс формирования языковых умений и навыков, не формируются представления о языковых единицах, закономерностях построения высказывания и т.д. Все это в значительной степени сказывается на речевой активности обучающихся, приводит к нарушению коммуникативных способностей, тормозит их развитие в целом. Занятия данного курса проводились во 2 и 3 классах учителем-логопедом. В отличие от логопедических занятий, они не имеют коррекционной направленности, а носят общеразвивающий характер, поэтому реализовать данное направление может любой педагог. При разработке курса «Техника речи» были использованы пособия и личный опыт учителя интеграционной школы «Ковчег» г. Санкт-Петербурга Ирины Василик (2008).

Техника речи – это «совокупность умений и навыков, применяемых для оптимального звучания речи; владение приемами эффективно использовать речевой аппарат» [1, с. 3].

Актуальность и социальная значимость данного курса состоит в том, что он призван помочь детям с ТНР (ОНР III–IV уровней развития речи) научиться пользоваться в самостоятельной речи навыками, которые формирует учитель-логопед (правильное произношение звуков, построение предложений, формирование связного высказывания, пересказ), а также способствует развитию внимания, памяти, интонационной выразительности.

Практическая значимость данного курса состоит в том, что он учит детей общаться. Общение – это сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов и как информационный процесс, как отношение людей друг к другу и как процесс взаимовлияния их друг на друга, как процесс сопереживания и взаимопонимания. Это и является главной целью коррекционной работы с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи.

Цель курса: развитие речи обучающихся для успешной социализации, а также культурного самоопределения и творческой самореализации личности. Задачи курса: коррекционные (развивать и укреплять мышцы артикуляционного аппарата; раскрывать и развивать голосовые возможности каждого ребенка; формировать диафрагмальный тип дыхания, развивать физиологическое и речевое дыхание; совершенствовать ритмико-мелодическую сторону речи; обучать ребенка соблюдению норм произношения; учить ребенка контролировать свою речь и речь сверстников); коммуникативные (развивать умение строить самостоятельное высказывание; развивать навыки сотрудничества); развивающие (выявлять творческую индивидуальность ребенка; развивать его умственные способности (память, мышление, воображение); обеспечить самореализацию творческих и исполнительных способностей; создать условия для развития самостоятельности, инициативности, умения управлять своим поведением в соответствии с определенными правилами, нормами, приобретения навыков жизни в коллективе; формировать адекватную самооценку). Направления работы: развитие дыхания, развитие артикуляционной моторики, работа над гласными звуками, работа над согласными звуками. Формы работы: артикуляционная и дыхательная гимнастика, психогимнастика, биоэнергопластика, элементы самомассажа, заучивание стихов, скороговорок, чистоговорок, чтение и пересказ, сочинение, проигрывание миниценок.

Планируемые результаты:

Личностные результаты: преодоление речевого и неречевого негативизма (ослабления чувства неуверенности, страха речи, ожидания неуспеха); формирование умения войти в общий ритм и темп работы и удерживать его в течение занятия; формирование умения следовать единому замыслу работы в процессе как индивидуальных, так и совместных усилий; формирование умения реализации замысла работы, доведения начатой деятельности до предполагаемого результата; формирование умения слушать и понимать чужую речь, грамотно оформлять свою мысль в устной речи; использование полученных знаний и умений для решения жизненных задач, формирование более высокого уровня сознания своих возможностей; формирование культуры речевого общения и овладение основными коммуникативными возможностями; формирование мотиваций к школьному обучению.

Метапредметные результаты: воспитание у детей отношения к слову как эффективному средству общения; обучение учащихся умению пользоваться словом успешно и уместно; формирование умения оценивать собственное речевое поведение и речевое поведение другого (так говорить *можно* – так говорить *нельзя*; так *верно* выражена мысль – так *неверно* выражена мысль; так *хорошо* звучит речь – так *плохо* звучит речь и т.п.); ориентирование в разных ситуациях общения, учитывая, к кому обращается говорящий, с какой целью, какие формы речевого этикета будет использовать; формирование умения владеть своим голосом, понимать, когда нужно говорить громко – тихо, быстро – медленно, с



какой интонацией и т.п.; формирование умения внимательно слушать собеседника, адекватно реагируя на речь говорящего; соотношение вербальных и невербальных средств общения.

Предметные результаты: совершенствование процессов слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации; развитие тонкой и артикуляционной моторики; развитие дыхательной и голосовой функций; развитие фонематических процессов; совершенствование навыков связной речи; правильное произношение всех звуков русского языка; усвоение терминов «звук», «слово», «предложение», «рассказ»; овладение понятием слогообразующей функции гласных звуков; адекватное употребление в самостоятельной речи простых и сложных предложений, усложнение их придаточными причины и следствия, однородными членами предложения; понимание и использование в самостоятельной речи простых и сложных предлогов; понимание и применение в речи всех лексико-грамматических категорий слов; овладение навыками словообразования разных частей речи, умение переносить эти навыки на другой лексический материал; оформление речевого высказывания в соответствии с фонетическими нормами русского языка; овладение правильным звуко-слоговым оформлением речи.

Известно, что развитие речи тесно связано с развитием познавательных функций любого человека. Занятия курса «Техника речи» позволяют улучшить память, мышление становится более структурированным и логичным. При условии дружеской атмосферы на занятиях, умение говорить начинает связываться у детей со свободой и легкостью, с отношениями взаимопонимания и симпатии. Для достижения результатов занятия курса необходимо проводить регулярно. Тогда навык постепенно автоматизируется, дети перестают быть скованными, повышается вера в свои способности и растет чувство собственного достоинства.

**Abstract:** this article considers the option of organizing extracurricular activities in primary school for students with severe speech disorders. The importance and expediency of including the course "speech Technique" in the educational process is proved.

#### *Список литературы*

1. Колесникова А. С. Театральная педагогика : программа внеурочной деятельности (на примере программы внеурочной деятельности «Театральное искусство в культуре России») [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. С. Колесникова, С. В. Домникова ; Министерство образования Саратовской области, Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Саратовский областной институт развития образования». – Саратов : М-во образования Саратовской обл. : ГАУ ДПО «СОИРО», 2017. – 190 с.

**Портянко В.А.***Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Филипович И.В., канд. пед. наук, доцент

**ЗНАКИ И ЗНАКОВЫЕ СИСТЕМЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ использования знаков и знаковых систем в инклюзивном образовании; рассматриваются признаки и классификации знаков и их систем, а также современные знаковые системы, предназначенные для получения образования и коммуникации детей с особыми образовательными потребностями.

Понятие знака является одним из основных в семиотике и науке в целом, поскольку знаки – посредники, хранители и носители культуры. В этом качестве их используют в образовании: благодаря знакам и знаковым системам культурно-исторический опыт передается новым поколениям в емкой, доступной и достоверной форме. Универсальность и индивидуальность знаков, их внешне простая, но внутренне почти непостижимо космическая природа до сих пор составляют предмет изучения современных ученых: лингвистов, культурологов, философов и педагогов.

К основным внешним свойствам знака относят его материальность, многократность использования, линейность – протяженность во времени (акустический) или в пространстве (зрительный), а также структурность – построение из определенного числа компонентов. Внутренние свойства знака включают в себя обобщенность, системность, преднамеренность использования, коммуникативность и ситуативность [1; 3].

Сочетание внешних (материальных) и внутренних (идеальных) свойств делает знак двусторонней материально-идеальной сущностью. Для обозначения внешней и внутренней сторон знака используются различные парные термины: «план выражения» и «план содержания», «означающее» и «означаемое», «форма» и «значение» и другие. Одни знаки и знаковые системы являются полностью или частично мотивированными, у других – между планом выражения и планом содержания имеется условная, немотивированная связь. Это умозаключение тем важно, что современные знаковые системы, создаваемые с целью упрощения образования детей (лиц) с инвалидностью или особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), не всегда отвечают признакам знаков и знаковых систем [1].

Ч. Пирс [4], продолжив исследование мотивированного признака знаков, создал классификацию семиотических единиц на основании мотивации знаков и их характера:

1) знаки-копии, имеющие внешнее сходство с соответствующими предметами: *естественные* (отпечатки пальцев, следы ног и т. д.) и *искусственные* (фото, рисунки, и др.);

2) знаки-признаки или симптомы, построенные на соотношении между ними и соответствующими явлениями (солнце – признак света, улыбка – признак радости и т. д.);

3) знаки-символы, передающие через отдельные элементы целостный образ (красный крест – больница, сапог – мастерская и пр.);

4) собственно знаки, не имеющие никакого сходства с обозначаемыми предметами или явлениями (некоторые дорожные, математические, программирования и т.д.) [8].

Известный семиотик А.Б. Соломоник также выделяет типы знаковых систем: построенные на «естественных знаках»; образные; системы записи; математико-формализованные (кодовые). Данная классификация схожа с предыдущей, но более современна и абстрактна. Ученый определяет знаковую систему как «систему знаков, приводящихся в действие исключительно в соответствии с правилами, приданными либо имманентно присущими данной системе» [6, с. 7].

Знак и знаковая система являются неотъемлемой частью социокультурной деятельности человека, в том числе и образовательной. Знаковая система является основой языка и кодирования специфической информации, выполняет функцию ее фиксирования и переноса. Изучение образных и формализованных знаковых систем в ряде учебных дисциплин является естественным процессом передачи знаний, а также способом фиксации практического опыта. Специфическая знаковая система в образовании появляется в случае, когда общепринятая система знаков не усваивается обучающимся по ряду причин, что указывает на его особые образовательные потребности. Однако даже специфическая знаковая система в условиях инклюзивной социокультурной среды должна быть доступной для всех без исключения людей и, следовательно, быть легко присваиваемой. Как видим, объединенные в знаковые системы знаки используются в образовании, в том числе и инклюзивном. Они выполняют функции доступных, упрощенных абстрактных образов, связанных с жизнедеятельностью в целом и предметной деятельностью в частности.

Знаковые системы наибольшее значение приобрели в контексте культурной коммуникации и межличностного взаимодействия людей с инвалидностью и детей с особенностями психофизического развития. В XVIII веке появились знаковые системы жестовых языков неслышащих, разработанных Шарлем Мишелем де л'Эпе во Франции и Самуэлем Гейнике в Германии. С начала XIX века Луи Брайлем была разработана знаковая система записи для незрячих людей.

Следуя цели инклюзивного образования – удовлетворение особых образовательных потребностей детей с особенностями психофизического развития, западные педагоги, начиная с 1960-х гг. XX века стали разрабатывать системы «поддерживающей альтернативной коммуникации» (augmentative and alternative communication, или ААС). Независимо от того, как именно воплощена та или иная конкретная система, у них оформлена общая идеология: вместо трудностей или невозможности использования для нормальной коммуникации естественного языка следует ввести искусственную знаковую систему, которая обеспечит эффективное межличностное взаимодействие ребенка с особенностями психофизического развития и реализует задачи инклюзии [7; 9].

Использование той или иной знаковой системы в инклюзивном образовании определяется особенностями психофизического развития конкретного ребенка и возможностью использования им вербальных и невербальных средств общения. К вербальным средствам общения относят устный и письменный языки, к невербальным – реакции на вегетативной основе, мимики, телодвижения и жестов, взгляда, тактильно воспринимаемых символов, графических изображений и технических устройств. В инклюзивном образовании используются обе системы, но они отличаются своей спецификой. Так вербальную систему определяют как «ясный язык» для обучающихся с особыми образовательными потребностями и лиц с ОПФР, поддерживающая и альтернативная коммуникация – системы обучения

коммуникации при помощи невербальных средств общения [6]. Кроме того, используется ряд знаковых систем: дактилология и жестовый язык; техника чтения и письма по системе Брайля; базальная стимуляция; обучение коммуникации при помощи жестов («МИКАТОН», система СИГНАЛОНГ, системы коммуникации с опорой на жесты; альтернативная коммуникация при помощи предметов; коммуникация с помощью графических средств (фотографии, пиктограммы, картинные символы коммуникации, Блисс-символы, Леб-символы, Ребус-символы, символы «Метаком»); коммуникативная система обмена картинками (PECS); специальные устройства, приспособления для коммуникации.

Таким образом, особые образовательные потребности детей, получающих инклюзивное образование, ведут за собою необходимость использования доступной для всех знаковой системы, идет ли речь о нарушениях анализаторных систем, межличностного взаимодействия или интеллектуального развития. Знаки в инклюзивной среде и особенно образовании – это посредники, несущие информацию и передающие доступным способом сигналы о состояниях, переживаниях и потребностях детей с ОПФР. Это положение тем более важно в русле интегративных процессов, происходящих в мировом образовательном пространстве.

**Abstract.** The article presents a theoretical analysis of the use of signs and sign systems in inclusive education; signs and classifications of signs and their systems are considered, as well as modern sign systems designed for education and communication of children with special educational needs.

#### *Список литературы*

1. Агеев, В. Н. Семиотика / В. Н. Агеев. – М. : Изд-во «Весь мир», 2002. – 256 с.
2. Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – 208 с.
3. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Книга по Требованию, 2013. – 720 с.
4. Пирс, Дж. Р. Символы, сигналы, шумы [Текст] : Закономерности и процессы передачи информации : [Пер. с англ.] / Дж. Р. Пирс. – М. : Мир, 1967. – 334 с.
5. Рекомендации в области психолого-педагогического и организационного обеспечения развития инклюзивного образования в государствах – участниках СНГ и его эффективных образовательных практик [Электронный ресурс] / Минский городской методический портал. – 2016. – Режим доступа: <http://mp.minsk.edu.by/main.aspx?guid=1321>. – Дата доступа: 12.11.2019.
6. Соломоник, А. Б. Язык как знаковая система / А. Б. Соломоник. – М. : URSS: Либроком, 2010. – 222 с.
7. Турчин, А. С. Акмепсихология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами / А. С. Турчин. – М. : Кострома, 2011. – 318 с.
8. Философский словарь / С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 562 с.
9. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – М. : Академия, 2003. – 320 с.

**Рекеть А.С.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В III КЛАССЕ**

**Аннотация.** В статье представлена информация об особенностях формирования восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи. Изложены результаты педагогического эксперимента, проведенного с учащимися с тяжелыми нарушениями речи в III классе. Описаны основные направления формирования восприятия на коррекционных занятиях у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе.

Восприятие как психический процесс играет важную роль в осуществлении различных видов деятельности и ознакомлении с окружающим предметным миром и миром людей. Восприятие – это активный процесс, в результате которого формируется образ объекта. Этот процесс помогает ребенку объединить отдельные свойства предметов и создать в голове целостный образ предметов. На логопедических занятиях учащиеся учатся выделять главное, выделять части из целого, воспринимать цвет, форму, величину, массу. Ребенок устанавливает связи между воспринимаемыми объектами. Он может быть внимателен только к тому, что находится в области его восприятия. Во время обучения восприятие ребенка проходит несколько этапов развития. Во время манипуляций с предметом происходит первый этап становления адекватного образа предмета. При помощи движений рук и глаз дети знакомятся с пространственными свойствами. Далее дети начинают приобретать способность быстро узнавать определенные свойства предметов, отличать предметы друг от друга на основе сопоставления различительных свойств. Восприятие проходит множество этапов развития во время обучения ребенка: элементарные его формы начинают развиваться уже в младенчестве, более сложные формы формируются позднее [1].

Активное изменение восприятия у детей дошкольного и школьного возраста происходит в связи с развитием различных видов деятельности детей (игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой и учебной) [3]. Далее восприятие приобретает относительно самостоятельное значение и такие свойства высшей психической функции, как произвольность и осознанность. Под влиянием определенных жизненных ситуаций восприятие человека может меняться. Достигнув максимального уровня своего развития, восприятие таким и остается у человека на всю жизнь. У детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) восприятие формируется медленнее. При выполнении каких-либо упражнений, где нужно задействовать этот психический процесс, дети испытывают трудности [2].

Цель статьи – раскрыть содержание процесса формирования восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи в III классе.

Нами было организовано экспериментальное исследование с целью выявления особенностей формирования восприятия у учащихся с нормальным речевым развитием и с ТНР в III классе. Констатирующий эксперимент проводился на базе ГУО «Средняя школа № 34 г. Гродно». В исследовании принимали участие 10 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа) и 10 детей с ТНР (экспериментальная группа). Возраст детей

– 9–10 лет. Нами были подобраны методики, при помощи которых мы выявляли особенности восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи: методика «Чего не хватает на этих рисунках?» состоит в том, что ребенок получает задание и как можно быстрее пытается определить и назвать отсутствующую деталь на рисунках; методика «Узнай, кто это?» направлена на изучения умения определять по части целый предмет; методика «Какие предметы спрятаны в картинках?» состояла в том, что учащимся надо было определить, какие предметы были спрятаны в контурных рисунках; методика «Чем залатать коврик?» основана на сущности теста прогрессивных матриц Равена и направлена на изучение умения сохранять в кратковременной и оперативной памяти образы увиденного, практически их использовать, решая наглядные задачи. В данной методике применялись картинки теста Равена [4].

Обе группы детей с заданием справились хорошо. Однако детям с ТНР для качественного выполнения методик требовалось больше времени и помощь педагога.

Среди детей, участвовавших в экспериментальном исследовании, не было тех, кто не справился с заданием либо отказался от его выполнения. Данные методики у детей с нормой речевого развития не вызвали существенных трудностей. Задания выполняли постепенно и в быстром темпе. Некоторым учащимся не хватило на выполнение этой методики одной минуты. Ни одним учащимся не был назван предмет, которого не было заявлено в методике.

Ни одним ребенком с ТНР не был набран максимальный балл за выполнение какой-либо методики. Дети допускались ошибки, связанные с невнимательностью, рассеянностью, неустойчивостью внимания. При выполнении первой методики дети затруднялись в назывании конкретных недостающих деталей, что связано с недостаточным словарным запасом.

После проведения обследования учащихся с помощью предложенных методик все полученные данные были обработаны и проанализированы: высокий уровень не выявлен ни у одного учащегося с ТНР. С заданиями на высоком уровне справились 80 % учащихся с нормальным речевым развитием. Средний уровень выявлен у 20 % учащихся с нормальным речевым развитием и у 40 % учащихся с ТНР. Низкий уровень развития – у 60 % учащихся с ТНР. Следовательно, учащиеся с ТНР имеют недостаточный уровень развития восприятия. У них отмечаются трудности в ориентировке в пространстве, недостаточно сформированы целостные образы предметов, затруднено выделение частей предмета и определение их пространственного расположения, нарушен фонематический слух; отмечается бедность и недифференцированность зрительных представлений, нарушение операции синтеза при складывании картинки из частей.

Развитие восприятия у учащихся на логопедических занятиях является важным условием для полноценного становления личности ребенка. В связи с этим возникает необходимость создания специальных условий и применения эффективных методов и приемов развития познавательной активности [4]. Работая с детьми с ТНР, одной из задач является развитие познавательной сферы, так как у этой группы детей мыслительная деятельность характеризуется сниженной познавательной активностью, конкретностью, хаотичностью, импульсивностью или замедленностью мыслительных операций.

На коррекционных занятиях учителю-дефектологу рекомендуется способствовать формированию различных видов восприятия у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. В

соответствии с результатами проведенного исследования можно выделить основные направления коррекционной работы с учащимися с ТНР в III классе.

Коррекционную работу учителю-дефектологу целесообразно начинать с названий геометрических фигур и основных цветов. Пространственное восприятие развивается во время организованной продуктивной деятельности на логопедических занятиях: учитель-дефектолог может предложить учащимся:

- построить из палочек,
- нарисовать в воздухе, на бумаге,
- вырезать,
- вылепить из глины или пластилина.

Это способствует развитию умения анализировать, сравнивать, абстрагировать форму от конкретного предмета. Также учитель-дефектолог уделяет внимание изучению качества предметов и развитию тактильного восприятия. Целостность восприятия на логопедических занятиях можно развивать с помощью игр с картинками: «Сложи картинку», «Чего не хватает?». Одновременно с формированием представлений и понятий происходит развитие речи у учащихся, их активный словарь пополняется новыми словами, обозначающими свойства предметов, опосредующие их пространственные связи.

Таким образом, в результате специально организованной деятельности и систематичной организации дидактических игр на логопедических занятиях у учащихся постепенно происходит формирование зрительного, тактильного и слухового восприятия.

**Abstract.** This article presents a brief description of children with severe speech disorders. The results of an empirical study of the features of perception formation in children with severe speech disorders in class III are presented. The directions of work on the formation of perception in speech therapy classes for students with severe speech disorders are described.

#### *Список литературы*

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. учеб. заведений / Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2007. – 703 с.
2. Гвоздев, А. Н. Возрастная психолингвистика. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 2004. – 260 с.
3. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 340 с.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1968. – 367 с.

**Рожко В.Д**

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

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье описаны основные подходы к определению термина «готовность к обучению чтению», процесс подготовки и его основные компоненты. Рассмотрена важность уроков русского языка и литературы в овладении детьми с тяжелыми нарушениями речи грамотой.

Современная система воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) направлена на создание условий для формирования полноценно развитой личности ребенка с целью его дальнейшей адаптации и интеграции в общество. Формирование готовности к школьному обучению у детей с ТНР осуществляется посредством организации системы коррекционно-педагогического воздействия, в ходе которого при помощи различных методов и средств педагог старается активизировать заложенный в ребенке потенциал, путем коррекции имеющихся нарушений оптимизировать уровень личностного и интеллектуального развития. Актуальность данной статьи заключается в том, что при подготовке к обучению грамоте детей с ТНР особая роль отводится развитию готовности к обучению чтению. Данный аспект обусловлен тем фактом, что чтение представляет собой один из основных способов восприятия любой информации, а овладение навыками чтения во многом определяют успешность дальнейшего обучения и освоения грамоты.

Цель статьи – рассмотреть теоретические аспекты формирования готовности к обучению чтению у детей с ТНР.

Проблема готовности ребенка к началу школьного обучения на протяжении длительного времени исследуется в различных направлениях психолого-педагогической науки. Несмотря на разнообразие подходов к данной проблеме, в первую очередь, готовность к школе рассматривается в контексте соответствия уровня развития ребенка требованиям, предъявляемым учебной деятельностью. Рассмотрим основные подходы к определению термина «готовность к школе» и его основные компоненты.

Рассматривая проблему готовности к школьному обучению, Л.С. Выготский [2] констатировал, что предпосылки для школьного обучения формируются именно в период дошкольного детства, а успех обучения в школе предопределяют не изменения отдельных психических функций, а их перестройка и преобразование, а также грамотное построение учебного процесса в соответствии с данными преобразованиями.

В исследованиях Д.Б. Эльконина [5] готовность к школьному обучению рассматривается в связи с формированием у детей умений и навыков учебной деятельности. Так, показателями готовности к школьному обучению, по мнению исследователя, выступают умения: сознательно подчинять свои действия правилам, обобщенно определяющим способ действия; ориентироваться на заданную систему требований; внимательно слушать говорящего и точно



выполнять задания, предлагаемые в устной форме; самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Готовность к обучению чтению является одной из составляющих полноценного овладения ребенком грамотой и подразумевает достаточный уровень развития аналитико-синтетической деятельности ребенка, которая включает в себя умения анализировать, сравнивать, синтезировать и обобщать языковой материал. Во многих исследованиях вопрос готовности к обучению чтению рассматривается в контексте речевого развития и речевой готовности детей дошкольного возраста. Ф.А. Сохин в данной связи отмечает, что речевая готовность ребенка дошкольного возраста к последующему обучению, в частности, к чтению, предполагает «формирование осознанного лингвистического отношения к языку, к речи, как особой действительности, чтобы сама речь, как особая действительность и ее элементы стали предметом его осознания, его сознательной деятельности» [3, с. 192].

М.М. Алексеева [1] выделяет следующие приоритетные направления работы по подготовке детей к чтению и обучению грамоте в целом: ознакомление детей со словом (развитие умения выделять слово как самостоятельную смысловую единицу из потока речи); ознакомление с предложением (развитие умения выделять предложение в качестве смысловой единицы из речи); ознакомление со словесным составом предложения (деление предложения на слова и составление из слов (2–4) предложений); ознакомление со слоговым строением слова (членение слов (из 2–3 слогов) на части и составление слов из слогов); ознакомление со звуковым строением слов и формирование навыков звукового анализа слов (определение количества, последовательности звуков и составление слов с определенными звуками, понимание смысла различительной роли фонемы).

Д.Б. Эльконин [5] выделяет два основных принципа системы работы по подготовке детей дошкольного возраста к чтению: 1) обучение чтению должно быть построено так, чтобы оно было первой ступенью долгого и сложного процесса овладения ребенком языком; 2) обучение чтению должно быть начато с введения ребенка в звуковую действительность языка.

Процесс подготовки к обучению чтению, согласно методике Д.Б. Эльконина, основывается на звуковой материи языка и состоит из трех взаимосвязанных этапов:

- этап звукового анализа слов (формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка);
- этап словоизменения (освоение системы гласных фонем, их обозначения буквами, формирование ориентации на гласные фонемы и буквы);
- этап воссоздания звуковой формы слога и слова (освоение системы согласных фонем, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения) [5, с. 106].

Содержание подготовки детей дошкольного возраста к обучению чтению обусловлено прежде всего возрастными особенностями и возможностями детей с ТНР в освоении фонематической, грамматической, лексической сторон речи.

Важная роль в формировании готовности к обучению чтению детей с ТНР отводится урокам русского языка и литературного чтения в добукварный период – период подготовки детей к обучению грамоте, определяющий их способность в овладении письмом и чтением во время букварных занятий. Содержание обучения в добукварный период предполагает взаимосвязанную реализацию основных направлений работы педагога по развитию речи, подготовку учащихся с ТНР к чтению и письму. Подготовка к обучению чтению и письму на

данном этапе должно осуществляться комплексно и предусматривать решение задач, продиктованных каждым из вышеназванных направлений: развитие фонематического слуха; формирование правильного звукопроизношения, знакомство с буквами русского алфавита и развитие умения соотносить их с соответствующими звуками; обучение первоначальному чтению и письму; развитие интереса к чтению как средству познания, формирование читательского кругозора, умения работать с различными источниками информации; развитие устной речи; формирование умения осуществлять учебную деятельность [4, с. 142].

Таким образом, готовность к обучению чтению является одной из составляющих полноценного овладения ребенком грамотой и подразумевает достаточный уровень развития аналитико-синтетической деятельности ребенка, которая включает в себя умения анализировать, сравнивать, синтезировать и обобщать языковой материал. Важную роль в формировании готовности к обучению чтению детей с ТНР отводится урокам русского языка и литературного чтения. Формирование готовности к обучению грамоте учащихся с ТНР направлено не только на развитие первоначальных навыков письма и чтения, но также обеспечивает комплексное развитие речи и мышления учащихся.

**Abstract.** Thus, the readiness to learn to read is one of the components of a child's full mastery of literacy and implies a sufficient level of development of the child's analytical and synthetic activity, which includes a number of skills, namely the skills of analysis, comparison, synthesis and generalization of language material. An important role in the formation of readiness for teaching children with severe speech disorders is assigned to the lessons of the Russian language and literary reading. The formation of readiness for teaching literacy to students with severe speech disorders is not only aimed at developing initial writing and reading skills, but also provides a comprehensive development of speech and thinking of students.

#### *Список литературы*

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений – Изд. 3-е, стереотип. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4 : Детская психология. – 1984. – 434 с.
3. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Ф. А. Сохина. – Изд. 2-е, испр. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.
4. Шаховская, С. Н. Индивидуальный подход в коррекционной работе // Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития / С. Н. Шаховская. – СПб. : Образование, 1995. – С. 142–143.
5. Эльконин, Д. Б. Психологические аспекты проблемы готовности к школьному обучению / Д. Б. Эльконин // Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду. – М. : Просвещение, 1974. – С. 6–7.

**Рутковская Е.Т.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье представлен анализ проблемы развития интонационной выразительности речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи посредством логоритмических упражнений. Представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности интонационной выразительности речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе. Охарактеризованы возможности и способы использования логоритмики для развития интонационной выразительности речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Проблема развития речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в настоящее время стоит довольно остро и поиск новых, эффективных методов коррекционного воздействия является задачей своевременной и актуальной.

Тяжелые нарушения речевой функции не могут не сказаться отрицательно на процессе развития интонационных средств оформления речи. Интонационная сторона речи – это основное фонетическое средство оформления речевого высказывания, служащее на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений, экспрессивных и эмоциональных категорий; это совокупность просодических компонентов [5]. Интонация является инструментом, обеспечивающим эмоциональность, выразительность речи, и его расстройства негативно влияют на коммуникативные процессы.

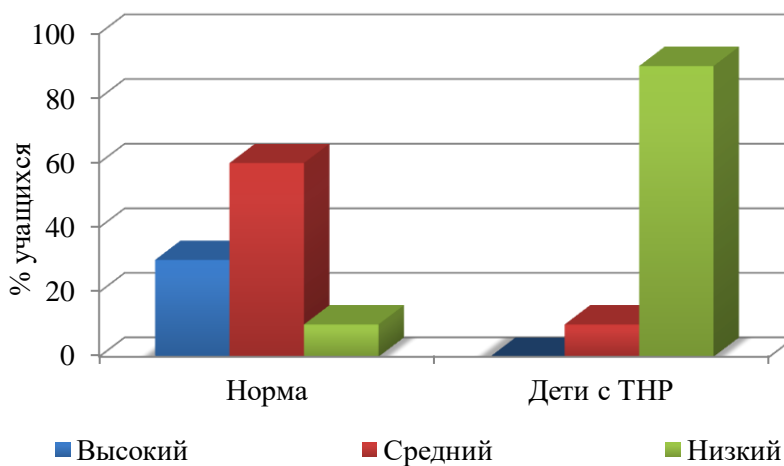
Значение интонационной выразительности речи отмечали многие ученые. Так, в работах Л.В. Лопатиной [5] у детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) выделяются нарушения темпа речи, а также трудность использования динамического, ритмического и мелодического ударений. В исследовании Л.И. Беляковой, И.З. Романчук отмечается, что у учащихся с ТНР «выражены стойкие нарушения просодики» [1, с. 116]. Исследование Н.И. Борисовой показывает, что в первую очередь нарушается восприятие и слуховые дифференцировки интонационных структур. В ряде случаев «затруднительны задания при расстановке логического ударения: учащиеся с ТНР затрудняются акцентировано произносить определенное слово в предложении» [2, с. 97].

Цель статьи – раскрыть специфику использования логоритмических упражнений для развития интонационной выразительности речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

В рамках изучения особенностей интонационной выразительности речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи нами было проведено эмпирическое исследование на базе ГУО «Сопоткинская средняя школа». В обследовании приняли участие 20 учащихся III классов в возрасте 8–9 лет (10 детей с ТНР (экспериментальная группа) и 10 учащихся с нормальным речевым развитием (контрольная группа)). Для проведения исследования были подобраны пять серий заданий по диагностической методике Е.Е. Шевцовой и Л.В. Забродиной [7], направленные на выявление умения воспроизводить основные интонационные конструкции; определение способности воспроизводить интонационную конструкцию на материале одной и той же фразы; определение сформированности умения продуцировать логическое ударение,

умения воспроизводить по подражанию ритмические структуры услышанного (повтор ритмичных ударов); умения воспроизводить отраженный темп речи.

Анализ результатов проведенного исследования позволил выделить уровни развития интонационной выразительности речи у учащихся экспериментальной и контрольной групп (рисунок).



**Рисунок** – Уровень развития интонационной выразительности речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и с нормой речевого развития

По результатам диагностики для детей с нормальным речевым развитием характерно умение моделировать высоту голоса, адекватно воспроизводить интонацию фразы, темп речи, логическое ударение. Дети иногда допускают ошибки, но могут их исправить после уточняющих вопросов педагога.

Проведенное исследование позволяет нам констатировать, что интонационная выразительность речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи характеризуется монотонностью, однообразием, нарушением темпа и ритма; дети испытывают определенные трудности в воспроизведении интонационных конструкций, с трудом владеют интонационной эмоциональной выразительностью, им сложно голосом выразить эмоциональное состояние и дифференцировать просодические средства эмоциональной экспрессии; присутствуют трудности переключения с одного типа интонации на другой, застревание на одной интонации; логическое ударение часто употребляется неправильно.

В качестве одного из эффективных методов и средств, активно содействующих развитию и преодолению нарушений интонационной выразительности речи через тренировку и развитие всех основных просодических компонентов, выступает логопедическая ритмика. Использование логоритмики на уроках и коррекционных занятиях с учащимися с ТНР, по мнению О.В. Клезович [4] и Н.А. Рычковой [6], развивает следующие особенности интонационной выразительности речи: активность (от потребности в эмоциональной разрядке к самовыражению в речевом действии); самостоятельность (от ориентации в средствах выразительности к поиску способов самовыражения в речи и движении); эмоциональность (от восприятия образов к воплощению собственного опыта в действии, ритме и слове).

Использование логоритмических упражнений, по мнению О.С. Боромыковой, способствует решению следующих задач:

1) развитие интенсивности, темпа, ритма и паузирования; например, чтобы закрепить звуки и буквы, можно использовать логоритмические рифмовки;

2) развитие тональности, громкости и ритма; например, [с] – мелодия журчащего ручейка, [ж] – полет шмеля, [ш] – шумящая на ветру листва и т.д.;

3) развитие мелодики путем совершенствования общей, артикуляционной и мелкой моторики за счет подражания, динамичности, плавности, четкости, экономичности, выполнения движений;

4) развитие и совершенствование интонационных возможностей и эмоциональности в речи: этюды на развитие мимики, пантомимики, вокальной мимики пополняют опыт экспрессивного реагирования; релаксационные упражнения снимают мышечное напряжение, параллельно развиваются коммуникативная и регулирующие функции речи;

5) развитие мелодико-интонационных компонентов, творческой фантазии и воображения с помощью использования эмпатийных образов [3].

Таким образом, логопедическая ритмика является эффективным средством развития интонационной выразительности речи, способствует созданию у учащихся эмоционального настроения, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшает общую работоспособность, дает возможность многократно повторять один и тот же материал без монотонности и скуки.

**Abstract.** This article presents the analysis of the problem of development of intonation speech expressiveness in schoolchildren with severe speech disorders through logorhythmic exercises. The results of an empirical study of the level of intonation expressiveness formation of speech in schoolchildren with severe speech disorders in third grade are presented. The possibilities and ways of using logorhythmic for the development of intonation expressiveness of speech in schoolchildren with severe speech disorders are characterized.

#### *Список литературы*

1. Белякова, Л. И. Особенности интонационной стороны речи учащихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. И. Белякова, И. З. Романчук // Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи. – М. : МГПИ, 1989. – С. 116–122.

2. Борисова, Н. И. К изучению просодических компонентов звучащей речи детей с речевой патологией / Н. И. Борисова // Особенности формирования психических процессов у детей с нарушениями умственного и физического развития. – Минск : Асвета, 1987. – С. 97–101.

3. Боромыкова, О. С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением / О. С. Боромыкова. – СПб. : Речь, 1999. – 296 с.

4. Клезович, О. В. Музыкальные игры и упражнения для развития и коррекции речи детей : пособие / О. В. Клезович. – Минск : Аверсэв, 2005. – 152 с.

5. Лопатина, Л. В. Нарушения интонационного оформления высказывания дошкольников / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова // Логопедия. – № 1. – 2004. – С. 11–15.

6. Рычкова, Н. А. Логопедическая ритмика : Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием / Н. А. Рычкова. – М. : Гном и Д, 2000. – 32 с.

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

**Сасс А.А.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Скивицкая М.Е., канд. пед. наук, доцент

## **АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ РАЗДЕЛОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ УМЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Аннотация.** В данной статье проанализировано содержание разделов отечественных программ для детей раннего возраста с аутистическими нарушениями и с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата с точки зрения реализации задач формирования у них элементарных умений социального взаимодействия.

Социальное взаимодействие – система взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов [7]. Оно родственно понятию «социальное действие», которое является исходным моментом формирования социальных связей. Социальное взаимодействие как способ осуществления социальных связей и отношений предполагает наличие не менее двух субъектов, самого процесса взаимодействия, а также условий и факторов его реализации. В ходе взаимодействия имеет место становление и развитие личности, социальной системы, изменение их в социальной структуре общества и т. п. [3].

В зависимости от того, каким образом осуществляется контакт между взаимодействующими людьми или группами, выделяют четыре основных вида социального взаимодействия: физическое; вербальное, или словесное; невербальное (мимика, жесты); мысленное, которое выражается только во внутренней речи.

Три первых относятся к внешним действиям, четвертое – к внутренним действиям. Всем им присущи следующие свойства: осмысленность, мотивированность, ориентированность на другого человека [6].

Именно в раннем возрасте закладывается «фундамент» психологических качеств, которые могут проявляться и существенно повлиять на характер взаимодействия с окружающей действительностью и людьми. В формировании такого «фундамента» имеют большое значение родители (законные представители) ребенка и особенности семейного воспитания. Родители ребенка с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) сталкиваются с проблемой адекватности восприятия физических и психических границ возможностей своего ребенка и разумности предъявляемых к нему требований, которая связана с недостаточной информированностью родителей, например, о современных организационных решениях, расширяющих возможности получения детьми доступного образования, проблемой осознания необходимости, очередности и своевременности проведения лечебных, физиотерапевтических и психолого-педагогических мероприятий с целью физической и психолого-социальной адаптации ребенка и др.

Говоря о социализации ребенка с ОПФР, стоит четко понимать, что государство, как отдельный институт, не в силах добиться максимального эффекта. Бросив все усилия и

ресурсы на создание условий, которые будут способствовать социализации детей с ОПФР, государство не добьется должного результата. Здесь стоит уделить внимание институту семьи.

Нормальное развитие и существование социальной системы, достижение равновесия в обществе требует, по Парсонсу, приспособления к окружающей среде (адаптации), формулирования целей и мобилизации ресурсов для их достижения (целеполагания); координации деятельности всех элементов, упорядоченности и пресечения возможных отклонений (интеграции); поддержания норм, правил, образцов [1].

А. Бандура, основоположник социально-когнитивного направления в психологии, который отошел от классического бихевиоризма, предложил новый взгляд на процесс научения и основные детерминанты поведения человека. Он доказал, что поведение человека обуславливается постоянным взаимным влиянием поведенческих, когнитивных и средовых факторов [2].

А. Бандура считает понятие социализации равным феномену воспитания. Целью воспитательной деятельности является, с его точки зрения, формирование у ребенка новой модели поведения, используя не только традиционные формы воспитательного воздействия, такие как убеждение, награды или наказания, но, прежде всего, создавая принципиально иную систему поведения окружающей среды ребенка. Экспериментальным путем ученый выявил прямую зависимость между примерами различного поведения и подражанием ему детьми. С точки зрения ученого, центральным понятием в теории является именно научение – сознательное или бессознательное, которое перенимает каждый ребенок от своего ближайшего окружения.

Механизм формирования системы ценностных ориентаций может быть реализован на самых разных уровнях (на уровне государства, общественных и религиозных институтов, семьи и личности) и основывается на последовательности стадий социальной регуляции:

1) институционализация – установление норм и эталонов поведения, определение системы ценностей и идеалов, к которым следует стремиться;

2) профилактика – система методов и процедур, направленных на предупреждение и устранение причин социальных отклонений;

3) контроль – установление фактического состояния процесса (отношений, действий), оценка этого состояния, выводы, следующие из оценки;

4) коррекция – исправление социальных отклонений, аномалий [4].

В Республике Беларусь существует система оказания ранней комплексной помощи, которая направлена на реализацию задач социального развития детей раннего возраста с фактором риска нарушений.

В настоящее время существуют всего лишь 2 программы для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и с аутистическими нарушениями, разработанные в 2010 году и рекомендованные Министерством образования Республики Беларусь.

Программы включает такие разделы:

- Развитие социально-эмоциональной сферы;
- Развитие общих движений;
- Развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук / Развитие ручной и мелкой моторики, тактильно-двигательного восприятия;

- Развитие зрительного восприятия;
- Развитие слухового восприятия и понимания речи;
- Развитие голосовых реакций, звуковой и речевой активности / Развитие активной речи;
- Стимуляция эмоционального общения / Социальное развитие;
- Формирование навыков самообслуживания / Формирование навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков [5].

Данные разделы включают в себя все сферы развития ребенка любой нозологической группы. В раннем возрасте можно уже выявить фактор риска нарушения развития не только в двигательной сфере, но и в познавательной, сенсорной, социально-эмоциональной сферах. Анализируя структурные компоненты программы для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с аутистическими нарушениями, направленные на социально-эмоциональное развитие и сферу самообслуживания, следует отметить выделение 3-х этапов обучения.

1. Развитие эмоциональной сферы детей происходит посредством стимуляции их ощущений (зрительных, слуховых, тактильных, осязательных, обонятельных и вкусовых); пробуждения положительного эмоционального отклика на взрослого, на игрушки, на звуки; определения приятных и неприятных объектов для ребенка; формирования понимания ласкового обращения и развития ответных позитивных реакций ребенка – улыбки, ответного взгляда и др.

2. Развитие сферы самообслуживания происходит посредством формирования умений, связанных с приемом пищи: например, учить ребенка снимать пищу с ложки ртом; учить жевать (сушку, яблоко) и др.

3. Обучение ребенка проявлению начальной самостоятельности: пить из чашки, удерживая ее двумя руками с помощью взрослого; формирование положительных реакций на выполнение санитарно-гигиенических процедур.

При анализе структурных компонентов программы для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, направленные на социальное развитие и самообслуживание, было отмечено разделение на следующие возрастные периоды, включающие по три месяца в период младенчества (от рождения до 3 месяцев; с 3 до 6 месяцев; с 6 до 9 месяцев; с 9 до 12 месяцев) и по шесть месяцев (полугодие) в период собственно раннего возраста (с 1 года до 1 года 6 месяцев; с 1 года 6 месяцев до 2 лет; с 2 лет до 2 лет 6 месяцев; с 2 лет 6 месяцев до 3 лет).

Разделы в программе для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата отличаются от программы для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с аутистическими нарушениями. А именно разделы в указанной программе имеют следующие названия: стимуляция эмоционального общения и формирование навыков самообслуживания.

Под стимуляцией эмоционального общения подразумевается развитие умения фиксировать взгляд на лице взрослого, установление и поддержание доверительных отношений, стимулирование радостного поведения (комплекса оживления). Стимуляция эмоциональных реакций направлена на формирование положительного эмоционального отношения к игровым действиям, формирование эмоционально положительных реакций



ребенка на выполнение режимных моментов: переход от бодрствования ко сну, купание, кормление.

Под формированием навыков самообслуживания предполагается приобретение и совершенствование следующих навыков:

- держать в руках твердую пищу, которую легко схватить и которую можно начинать есть, не разжимая пальцев (кусочек хлеба, крекер и др.);
- жевать полоски твердой пищи (ломтики сыра, недоваренной моркови и др.);
- самостоятельно брать чашку в руки, на одну треть, наполненную жидкостью, пить из нее и ставить обратно на стол (возможно частое проливание питья);
- подносить ложку ко рту и есть из нее, зачерпнуть кашу [5].

При составлении индивидуальной программы ранней комплексной помощи ребенку с ОПФР, которое осуществляется на основе его углубленного психолого-медико-педагогического обследования, наряду с использованием отечественных программ для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и с аутистическими нарушениями специалисты имеют возможность пользоваться нормативными правовыми документами, регламентирующими вопросы организации и содержания ранней комплексной помощи в Республике Беларусь. Однако наличие только двух программ для двух категорий детей является недостаточным. Специалисты центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, занимающиеся оказанием ранней комплексной помощи, нуждаются в обновлении нормативного правового и научно-методического обеспечения.

**Abstract.** This article analyzes the content of sections of the programs for young children with autistic disorders and with impaired musculoskeletal system functions from the point of view of realizing the tasks of forming basic social interaction skills in them.

#### *Список литературы*

1. Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы / под ред. Т. Парсонса. – М. : Прогресс, 1972. – 390 с.
2. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
3. Громов, И. А. Западная социология / И. А. Громов, И. А. Мацкевич, В. А. Семенов. – СПб. : ДНК, 2003. – 531 с.
4. Мухина, В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина. – М.–Воронеж : Модэк, МПСИ, 1999. – 48 с.
5. Программы для специальных учреждений образования для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с аутистическими нарушениями, для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8385>. – Дата доступа: 01.12.2019.
6. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 232 с.
7. Фролов, С. С. Социология : учебник для высш. учеб. заведений / С. С. Фролов. – М. : Наука, 1994 – 256 с.

**Сацук Д.А.**

*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Букша К.И.

## **ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** В статье отражены результаты исследования сформированности сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью через сопоставление результатов исследования сформированности сюжетно-ролевой игры у нормально развивающихся сверстников.

Игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, а также важнейшим средством воспитания, обучения и развития. В процессе игровой деятельности ребенок приобретает начальные знания об окружающем мире, у него формируется опыт взаимодействия с предметным и социальным миром, отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, развивается характер.

Основной целью обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью является их социализация. Большую роль в этом играют сюжетно-ролевые игры, через которые происходит становление личности, накопление опыта социального взаимодействия, усвоение норм и правил поведения в различных условиях путем проигрывания ситуаций, «примеривания» ролей и воспроизведения деятельности взрослых.

Однако игровая деятельность дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется бедностью воображения, неустойчивым интересом, процессуальными действиями, отсутствием взаимодействия друг с другом и в общем отсутствием потребности в игре. Все это препятствует успешному развитию игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, а в дальнейшем и развитию учебной деятельности.

Цель статьи – описать результаты изучения сформированности сюжетно-ролевой игры у детей с интеллектуальной недостаточностью в старшем дошкольном возрасте.

Сюжетно-ролевая игра – это вид деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения [2]. Сюжетно-ролевая игра формируется к старшему дошкольному возрасту и возникает на основе ознакомительной, предметно-отобразительной и сюжетно-отобразительной игр, формирующихся у дошкольников в период младшего и среднего дошкольного возраста.

Сюжетно-ролевая игра включает в себя ряд компонентов (сюжет, содержание, роли, игровые действия, воображаемые ситуации, ролевые и реальные отношения и др.), проявление которых позволяет сделать вывод о полноценности сформированности сюжетно-ролевой игры у дошкольников.

Для выявления особенностей сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью нами был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого в процессе наблюдения нами были оценены: интерес к игрушкам; характер игровых действий; речевое сопровождение игры; продолжительность

игры; особенности эмоционально-волевой сферы во время игры; устойчивость игровых объединений; проявление творчества в игре; использование игрушек-заместителей; содержание игровых действий. Анализ этих критериев позволил нам выделить уровни сформированности сюжетно-ролевой игры у дошкольников старшего дошкольного возраста.

Наблюдение за самостоятельной игрой дошкольников осуществлялось с опорой на схему, предложенную Л.Б. Баряевой, А.П. Зариным [1].

В ходе исследования, организованного на базе ГУО «Ясли-сад № 65 г. Бреста» нами были сформированы контрольная и экспериментальные группы дошкольников в возрасте 5–6 лет, в состав которых вошли 6 дошкольников с нормальным развитием и 6 дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Дошкольникам была предложена тема игры («Путешествие»), которая позволяет включать разные ситуации и роли (водитель, кассир, строители, медсестра, врач и пр.) в ход игры. Для реализации игры было предусмотрено зонирование игрового пространства (касса, остановка «Речная» и пр.), игровые предметы (кассовый аппарат, игрушечный руль и пр.).

Наблюдение за детьми контрольной группы показало, что дошкольники имеют высокий – 83 % (5 детей) и средний – 17 % (1 ребенок) уровень сформированности игровых навыков. Игровые навыки соответствовали возрастной норме, дети были активны, игровой сюжет развивался постепенно. Они взаимодействовали друг с другом, используя при этом различные средства: мимику, ролевую речь, предметные действия, эмоции. В ходе наблюдения мы выяснили, что дети вносят и осуществляют в игре элементы из своего жизненного опыта (покупка билетов, работа и поведение врача и медсестры и пр.). Игровые действия носили продолжительный характер, игра длилась более 20 минут. Дети свободно использовали предметы-заместители.

Анализ игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью показал, что у 50 % (3 детей) был выявлен низкий уровень сформированности игровых навыков. Игра характеризовалась непродолжительностью игровых действий (5–10 минут), бедностью содержания, повторяемостью и однообразием сюжетов. Ролевое поведение было лишено индивидуальности, изменчивости. Дети решали игровые задачи примитивным способом, осуществляли манипулятивные действия с игрушками, не проявляя интерес к взаимодействию со сверстниками.

Низкий уровень был отмечен у 33 % (2 ребенка) дошкольников, которые не сопровождали игру речью, осуществляли однообразные действия с игрушками, иногда неадекватно употребляли игрушки, осуществляли неспецифические манипуляции.

Средний уровень сформированности сюжетно-ролевой игры был выявлен у 17 % (1 ребенок) дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Ребенок проявлял избирательный интерес к игрушкам, пытался взаимодействовать с другими детьми, привлекая их внимание жестами или звуками. Продолжительность игры была значительно выше, чем у детей с низким уровнем (10–15 минут).

Обобщив результаты наблюдения можно отметить, что часть детей, даже при наличии готовности к игре со сверстником, с самого начала разворачивали игру «рядом, но не вместе», внимание являлось кратковременным и неустойчивым. Логика развертывания цепочки связанных между собой действий отсутствовала, отмечались пропуски отдельных звеньев, нарушавшие логику игрового действия. Например, при строительстве мостика каждый

ребенок пытался выполнить свое действие отдельно от своего партнера. Отмечено отсутствие выраженной эмоциональной реакции, как перед началом игры, так и в ее процессе. Интерес пробуждался внешним видом игрушки, а не возможностью действовать в соответствии с игровой целью. В отдельных случаях наблюдалось использование игрушек не в соответствии с их функциональным назначением. Например, ребенок использовал игрушечный руль для воспроизведения музыкальных звуков, а не для имитации действий водителя. Был выявлен большой дефицит речевых, невербальных и интонационных средств общения в процессе игры. В некоторых случаях речь вовсе не соответствовала ситуации, носила отвлеченный характер.

Таким образом, можно отметить, что у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью отмечается недостаточная сформированность сюжетно-ролевой игры, что проявляется в низком уровне творчества, недостаточной сформированности коммуникативных навыков и предметных действий, малой продолжительности игровых действий, отсутствием мотивации к игре, недостаточным взаимодействием между детьми.

**Abstract.** The article reflects the results of the study of the formation of the story-role game in preschoolers with intellectual disability by comparing the results of the study of the formation of the story-role game in normally developing preschoolers.

#### *Список литературы*

1. Баряева, Л. П. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии : учеб.-метод. пособие / Л. П. Баряева ; под ред. Л. Б. Баряевой, А. П. Зарина, Н. Д. Соколовой. – СПб. : Союз, 2001. – 414 с.
2. Гребенкина, Н. В. Сюжетно-ролевая игра как средство социально-личностного развития дошкольников / Н. В. Гребенкина, А. А. Капнина, Л. М. Пашкевич // Молодой ученый. – 2017. – № 40. – С. 166–168.

УДК 376.37

**Синькевич А.И.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Хабарова С.П., канд. пед. наук, доцент

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассмотрены психолого-педагогические аспекты изучения задержки речевого развития у детей раннего возраста.

Дизонтогенез речевого развития у детей раннего возраста проявляется в основном в виде отсутствия или задержки формирования вербальных средств общения. Изучением задержки речевого развития у детей раннего возраста занимались О.Е. Громова [2], Ю.А. Разенкова [3], Е.М. Шереметьева [5] и др. Специалисты в области детской речи говорят об отставании в речевом развитии ребенка уже в начале второго года жизни, если он не перешел от доречевого этапа развития к речевому, т.е. не стал произносить отдельные слова или звуковые комплексы, адекватно соотнося их с предметами и действиями.

К дизонтогенезу речевого развития приводят различные негативные воздействия на организм ребенка как во внутриутробный период развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия и др.), а также в первые месяцы и годы жизни (инфекции, интоксикации, травмы). Также на развитие речи отрицательно влияют неблагоприятные социальные условия, в частности пребывание ребенка вне стимулирующей среды, т.е. без полноценного человеческого общения. Это так называемая эмоциональная и вербальная депривация, при которой с самого рождения ребенок не получает достаточного удовлетворения своих аффективных потребностей (прежде всего в доброте, ласке, любви) [1, с. 54].

Понятие задержка речевого развития употребляется для атипичного развития речи, при котором отставание речевой функции во всех ее структурных компонентах (в фонетике, лексике, грамматике), независимо от степени, носит временный характер. В Российской Федерации начиная с 2007 года, из категории детей с задержкой речевого развития выделены дети с отклонениями в овладении речью. В связи с чем Е.В. Шереметьева [6] вводит понятие «отклонения речевого развития», под которым понимается недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи.

В своих исследованиях Е.В. Шереметьева [6] выделяет 2 группы детей, имеющих задержку речевого развития: 1) темповые варианты нормы – часть детей, имеющих действительно временные, обратимые состояния речевого развития, которые успешно преодолеваются; 2) отклонения речевого развития – это дети, у которых наблюдаются сходные отклонения речевого онтогенеза, проявляющиеся мозаично в речевых и когнитивных процессах, которые в дошкольном возрасте детерминируют нарушения речи разной степени.

О.Е. Громова [2] и др. отмечают, что наиболее часто задержка речевого развития у детей раннего возраста проявляется в форме:

- неосложненной задержки речевого развития;
- задержке речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, эмоциональной и т.п.);
- грубой задержке речевого развития при парциальных нарушениях других психических функций;
- задержки речевого развития в структуре сложного дефекта.

Неосложненная задержка речевого развития имеет максимальный потенциал для спонтанной компенсации речевого развития ребенка. Дети с остальными формами задержки речевого развития без проведения коррекционно-развивающего воздействия демонстрируют стойкое отставание в развитии речи, которое в более старшем возрасте проявляется в различных речевых нарушениях [2].

Ю.А. Разенкова [3] предполагает деление задержанного развития по степени выраженности на легкую задержку, значительную (среднюю задержку), грубую (тяжелую) задержку.

Для обоснования целесообразности проведения логопедического обследования, наблюдения и необходимой логопедической поддержки необходимо знать признаки, которые указывают на задержку речевого развития.

Сотрудниками ИКП РАО было проведено исследование, направленное на изучение детей раннего возраста с задержкой речевого развития, в результате которого были выявлены наиболее важные для каждого возрастного этапа показатели речевого дизонтогенеза, которые проявляются в сочетании с комплексом других этиопатогенетических факторов риска и в дальнейшем могут привести к системному недоразвитию речи.

Для детей в возрасте от 18–24 месяцев надо обращать внимание:

–на отсутствие или бедность спонтанных лепетных вокализаций, которыми дети в норме сопровождают свою игровую деятельность;

–на отмечаемые до 1 года проблемы формирования локомоторных функций;

–на сохраняющуюся на 2 году жизни неловкость общих движений.

Для детей в возрасте 24–30 месяцев характерно:

–задержка дифференцированного употребления «первых жестов»;

–трудности развития навыков тонкой моторики в соответствии с возрастными требованиями.

Дети в возрасте 30–36 месяцев с отклонениями в речевом развитии демонстрируют выраженные педагогические и поведенческие проблемы:

–речевой негативизм и общий отрицательный фон при попытке организовать с ними общение в семье (в диаде «мать» - «дитя»);

–значительные трудности в развитии произвольной артикуляции, связанные с негрубыми патологическими изменениями ЦНС различного происхождения.

–общую несформированность сложных двигательных навыков как в общей, так и в мелкой моторике, не соответствующую возрастным нормативам.

Также исследователи отметили, что для детей с задержкой речевого развития характерны отклонения в двигательном поведении: дети малоподвижны («заторможены») или наоборот гиперактивны («расторможены») [2, с. 14].

Известно, что нарушения речи могут по-разному влиять на психическое развитие ребенка, отражаться на его деятельности, поведении, а тяжелые нарушения речи могут повлечь за собой задержку познавательного развития. В связи с этим знание выше указанных признаков задержки речевого развития позволит своевременно оказать раннюю помощь, которая будет направлена на минимизацию или исправление врожденного или приобретенного нарушения в речевом развитии ребенка, предупредить появление вторичных нарушений.

В специальной литературе вопросы диагностики и коррекции нарушений в развитии речи у детей раннего возраста рассматриваются многими авторами: О.А. Безруковой [1], О.Е. Громовой [2], Ю.А. Разенковой [3], Е.М. Шереметьевой [5; 6] и др.

И.В. Филипович [4] в рамках разработанной консультативно-коррекционной технологии помощи детям раннего возраста выделила следующие направления деятельности учителя-дефектолога:

1. коррекционно-развивающее – работа специалиста с ребенком в условиях консультативно-коррекционного занятия;

2. образовательная и психотерапевтическая работа с родителями или значимыми взрослыми;

3. методическое – обеспечение коррекционно-педагогического процесса необходимыми средствами.

Е.В. Шереметьева [5] на основе результатов проведенного ею исследования по изучению речевой системы детей третьего года жизни с отклонениями в овладении речью, разработала «Методику комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития детей третьего года жизни». Данная методика включает в себя поэтапное комплексное коррекционно-предупредительное воздействие, которое условно можно разделить на три блока:

- 1) клинико-логопедический – направленное воздействие невролога и логопеда на психофизиологические компоненты речевого развития;
- 2) музыкально-логопедический – направленное интегрированное воздействие логопеда и музыкального руководителя на языковые компоненты;
- 3) социально-педагогический – направленное воздействие семьи и воспитателей на когнитивные компоненты при консультативной помощи логопеда.

Предлагаемая система коррекционно-предупредительного воздействия в условиях учреждений дошкольного образования позволяет нормализовать ход речевого развития и предупредить возникновение выраженных проявлений речевой патологии [5].

Таким образом, знание признаков, указывающих на задержку речевого развития позволит своевременно определить совокупность предупредительных мер, направленных на профилактику речевых нарушений у детей раннего возраста, и определить основные направления профилактики речевых нарушений, которые будут отражаться в индивидуальной программе ребенка.

**Abstract.** The article deals with psychological and pedagogical aspects of study of the delay of speech development in children of early age.

#### *Список литературы*

1. Безрукова, О. А. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова, О. Г. Приходько. – М. : Русская Речь, 2016. – 112 с.
2. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.
3. Разенкова, Ю. А. Варианты заключения логопеда (2–3-й год жизни) / Ю. А. Разенкова // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2001. – № 4. – С. 5.
4. Филипович, И. В. Консультативно-коррекционная технология помощи детям раннего возраста / И. В. Филипович ; под ред. Н. А. Масюковой. – Минск : Веды, 2007. – 156 с.
5. Шереметьева, Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста / Е. В. Шереметьева. – М. : Национальный книжный центр, 2012. – 168 с.
6. Шереметьева, Е. В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста : учеб.-практ. пособие / Е. В. Шереметьева. – Ч. : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 106 с.

**Сокол Н.А.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ПОНИМАТЬ ТЕКСТ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье рассказывается о методах и приемах, с помощью которых возможно сформировать умение понимать текст арифметических задач у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Проанализированы трудности, возникающие у детей в начальных классах на занятиях по предмету образовательного профиля «Математика», и возможности их устранения для перехода к этапу решения задач.

Одним из условий успешного обучения в школе является полноценное речевое развитие учащихся. Т.П. Бессонова [4], Н.Д. Кривовязова [1] и А.В. Ястребова [4] в своих работах отмечают негативное влияние, которое оказывают на образовательный процесс имеющиеся у детей нарушения в речевом развитии, приводящие к неуспеваемости учащихся на уроках по различным учебным предметам. В дальнейшем это приводит к снижению качества обучения детей и становится препятствием на пути последующего усвоения новых знаний.

Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи характеризуются низким уровнем речевого развития, в связи с чем испытывают затруднения в следующих учебных ситуациях: необходимости обосновать правильность своего ответа; без посторонней помощи понять и полностью выполнить учебное задание; сформулировать учебную проблему, выдвинуть предположение или гипотезу; сделать обобщение или вывод и т.д.

Одним из учебных предметов, вызывающих существенные затруднения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования, является математика. Нарушение речевого развития приводит к трудностям осознанного освоения предметного содержания курса математики учащимися, препятствует достижению предметных и личностных результатов обучения, формированию коммуникативных умений, способствующих выполнению учебных действий.

В курсе математики начальной школы значительное место отводится решению арифметических задач, которые способны раскрыть ряд математических понятий, смысл арифметических действий, их свойства, установить связь между компонентами и результатом действия. Задачи являются средством применения полученных знаний. Через задачи дети учатся применять математические знания в жизненных ситуациях, знакомятся с математической символикой и методом моделирования. Решая задачи, учащиеся постигают логику рассуждений, доказательность в рассуждениях, лаконичность в изложении и полноценную аргументацию своих мыслей. Правильно организованное решение задач воспитывает сосредоточенность, внимательность, усидчивость, настойчивость к преодолению трудностей, формирует универсальные учебные действия [3].

Цель данной статьи – проанализировать методы и приемы формирования умения понимать текст арифметических задач учащимися с тяжелыми нарушениями речи.



Арифметические задачи – это задачи, в которых описывается количественная сторона каких-либо явлений, событий [2]. Обучение детей решению арифметических задач требует соблюдения последовательности их введения с обращением внимания на составляющие компоненты ее структуры. Сначала учащихся обучают решению простых задач, затем составных в два действия, а после – в три и более действий. Уместно обратить внимание на то, что не только обучение решению задач требует определенного нарастания по степени сложности их решения, эту же постепенность нужно учитывать и при подборе текстов задач.

В процессе обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи пониманию текста арифметических задач педагог может использовать такие методы обучения, как метод рассказа, объяснения, беседы, метод иллюстраций и демонстраций, метод практической работы, метод упражнения и другие. Важно отметить, что все перечисленные методы выступают в единстве и взаимодополняют друг друга, что делает процесс обучения более совершенным. Подбор и использование методов зависит от задачи, которую ставит перед собой педагог и от этапа реализуемой деятельности.

Деятельность по решению задачи включает следующие основные этапы: этап анализа задачи, этап поиска плана решения задачи, этап осуществления плана решения задачи и этап проверки решения задачи. Одним из значимых этапов является этап анализа задачи, который включает в себя в целом понимание текста арифметической задачи. Этот этап предполагает понимание ситуации, представленной в задаче, выделение условий и требований, называние известных и искомых объектов, выделение всех отношений и зависимостей между ними. На данном этапе можно использовать метод объяснения и демонстрации, которые в совокупности применения позволят представить педагогу информацию не только словесно, с акцентуацией внимания учащихся на условия задачи с помощью слухового анализатора, но и обратиться к наглядности для лучшего понимания заложенного в тексте задачи смысла. Для успешности понимания текста арифметической задачи учащимися с тяжелыми нарушениями речи данные методы необходимо сочетать с методом наглядного моделирования ситуации и драматизации, в ходе которых у учащихся появляется возможность проиграть ситуацию, представленную в задаче, и осознать действия, отраженные в ней.

Среди приемов, обеспечивающих формирование у учащихся умения понимать текст арифметической задачи, можно выделить следующие: прием задавания специальных вопросов; прием повторения; прием перефразирования текста задачи; прием разбиения текста на смысловые части; прием выделения основных ситуаций; прием записи данных, указанных в задаче, в виде схем или таблиц, а также с использованием других предметных средств наглядности и другие.

Прием задавания специальных вопросов используется в процессе обучения для более успешного понимания смысла, заложенного в задачу, затем перехода к составлению плана решения и его последующей реализации. Данный прием чаще всего используется на начальном этапе формирования умения решать задачи.

Важным приемом, обеспечивающим понимание текста арифметической задачи, является прием повторения. Прием повторения задачи по логическим частям можно представить в виде следующего примера: «Сколько ручек было в пенале? Сколько еще ручек положили в пенал? О чем спрашивается в задаче?» [4]. Прием повторения задачи по структурным частям представляет собой вызывание педагогом побуждающей к действию просьбы. Например:

«Повтори условие задачи. Повтори вопрос задачи». Для повторения полного текста арифметической задачи используются следующие приемы: преобразование текста задачи, которое предполагает исключение из текста части, не влияющей на результат решения, либо дополнение текста задачи недостающими данными; изменение порядка слов или предложений; замена некоторых слов синонимами; замена содержательного описания термином или наоборот; дополнение текста пояснением; уточнение единиц измерения величин и др. [4].

Прием перефразирования текста задачи является одним из актуальных приемов в обучении учащихся пониманию текста задачи и может использоваться в единстве с приемом разбиения текста на смысловые части и приемом выделения основных ситуаций. Использование перечисленных приемов в комплексе позволят решить следующие задачи: облегчить понимание текста с помощью использования переформулировок на более простой в понимании детьми язык с отбрасыванием несущественной, излишней информации и выделением основного, значимого в задаче; разделить текст на логические, смысловые части с выбором предположительного варианта решения каждой из них. Решение каждой из вышеперечисленных задач позволит учащимся с тяжелыми нарушениями речи не только лучше понять текст предложенной педагогом арифметической задачи, но и перейти к их решению.

Применение в педагогической практике приема записи данных, указанных в задаче, в виде схем или таблиц, а также с использованием других предметных средств наглядности, позволит представить имеющиеся числовые данные в любой из возможных и более понятных учащемуся форм визуализации ситуации, описанной в условии, и получения более точных представлений о происходящем.

Показателем, подтверждающим сформированность умения понимать текст арифметических задач, является не только успешное и не требующее вмешательства педагога решение учащимися с тяжелыми нарушениями речи задач, но и способность каждого из них составить текст любой арифметической задачи самостоятельно.

Таким образом, благодаря знанию существующих методов и приемов обучения, а также их активному включению педагогом в образовательный процесс, можно прийти к решению вопроса о формировании у учащихся с тяжелыми нарушениями речи умения понимать текст арифметических задач и тем самым создать прочную основу для дальнейшего решения не только математических задач, но и житейских.

**Abstract.** In the formation of students with severe speech impairment, the ability to understand the text of arithmetic plays an important role in the selection of teaching methods and techniques. With proper selection and proper organization and implementation of the methods and techniques used by the teacher, it is possible to achieve the effectiveness of the process of analysis and solving arithmetic problems.

#### *Список литературы*

1. Кривовязова, Н. Д. Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие для студ. / Н. Д. Кривовязова. – Минск : Зорны верасень, 2007. – 215 с.
2. Методика начального обучения математике : учеб. пособие для пед. ин-тов / В. Л. Дрозд [и др.] ; под ред. А. А. Столяра В. Л. Дрозда. – Минск : Выш. шк, 1988. – 253 с.

3. Ручкина, В. П. Курс лекций по теории и технологии обучения математике в начальных классах : учеб. пособие / В. П. Ручкина. – Екатеринбург : ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», 2016. – 313 с.

4. Ястребова, А. В. Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М. : Когито-Центр, 1996. – 47 с.

УДК 373-056.37

**Стрельникова А.В.**

*Томск, Российская Федерация*

Научный руководитель: Медова Н.А., канд. пед. наук, доцент

## **КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрен синдром дефицита внимания и гиперактивности, описана его краткая характеристика и симптомы данного заболевания. Приведены примеры компонентов нейропсихологического подхода для коррекции речевых нарушений, а также выявлены преимущества данной практики.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) – это неврологическо-поведенческое расстройство развития, начинающееся в детском возрасте. Симптомами синдрома являются трудность концентрации внимания, гиперактивность и плохо управляемая импульсивность [7].

По мнению А.Р. Лурия, основной неврологической причиной данного расстройства является дефицитарная работа третьего блока мозга [7].

Е.Д. Белоусова [1] считает, что помимо нарушений, полученных вследствие самого синдрома, СДВГ усугубляет нормальное течение других психических процессов, способствует развитию повышенной утомляемости и снижению умственной работоспособности. У многих детей с этим синдромом отмечаются нарушения развития речи, характерно преобладание расстройств развития экспрессивной речи, для некоторых форм характерны расстройства рецептивной речи. Для детей с СДВГ с преобладанием гиперактивности и импульсивности наиболее характерны нарушения артикуляции и умеренные нарушения экспрессивной речи [1].

А.В. Семенович отмечает, что несмотря на комплексность и сложность поведенческих проявлений данного расстройства развития, оно поддается нейрокоррекции и имеет прочный долгосрочный эффект [8].

Нейропсихология – это наука о мозговой или церебральной организации психической деятельности в норме и патологии [8]. В основе методики нейропсихологической коррекции лежит учение советского психолога А.Р. Лурия [7] о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций. Так же автор полагает, что в дошкольном возрасте очень важно подготовить психологическую базу для

успешного обучения ребенка; сделать это за счет активизации функционирования всех отделов головного мозга, синхронизации работы правого и левого полушарий.

В связи с этим в занятия с детьми с СДВГ нужно включать некоторые упражнения, включающие следующие компоненты: растяжки; дыхательные гимнастики; комплекс артикуляционных упражнений; самомассаж пальцев, кистей рук по методике суджок; артикулярный самомассаж; глазодвигательные упражнения; пальчиковые игры; кинезиологические упражнения (в том числе, перекрестные движения); релаксационные упражнения; элементы логоритмики; элементы фонетической ритмики.

М.М. Кольцова [5; 6] считает, что применение традиционных методов коррекции нарушений речи с нейропсихологическим подходом позволяет задействовать в работе все сохраненные анализаторы, проводить коррекционно-логопедическое обучение на полисенсорной основе. Автор выделяет пальчиковые игры и кинезиологические пальчиковые упражнения. По ее мнению, формирование словесной речи ребенка начинается, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности. Развитие пальцевой моторики как бы подготавливает почву для последующего формирования речи. Поскольку существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности, при коррекции нарушений речи развитие мелкой моторики, как направление логопедической работы, является основным [5]. Автор отмечает, что процесс нормального психического развития детей с нарушениями речи происходит при условии их высокой двигательной активности. При регулярном выполнении перекрестных движений образуется большое количество нервных волокон, связывающих полушария головного мозга, что способствует развитию высших психических функций [5].

А.В. Семенович выделяет растяжки, как систему специальных упражнений на растягивание, основанных на естественном движении. Оптимизация тонуса является одной из самых важных задач в нейропсихологической коррекции [8]. А глазодвигательные упражнения, по мнению автора, позволяют расширить пространство зрительного восприятия. Содружественные однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетику мозга [8].

А. Сиротюк [9] отмечала, что дыхательные упражнения не только улучшают ритмы, но и повышают энергетическое обеспечение деятельности мозга, исключают многие соматические нарушения, успокаивают, снимают стресс. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением, эмоциями, речью, движениями. Эффективным приемом является подключение к дыхательным упражнениям аудиальной, визуальной и сенсорной системы.

По утверждению Л.И. Беляковой [2], релаксационные упражнения направлены на расслабление различных групп мышц. Во время релаксации сердечные, дыхательные процессы и давление нормализуются, стабилизируется приток крови к мышцам и активизируется работа головного мозга, восстанавливается нервно-психическое равновесие, и ребенок чувствует себя отдохнувшим и полным сил.

Т.М. Власова [3] отмечает, что фонетическая ритмика – это система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков). Фонетическая ритмика стимулирует формирование и закрепление навыков произношения.

По мнению Г.А. Волковой [4], логопедическая ритмика основана на сочетании слова, музыки и движения и характеризуется включением ее в любую реабилитационную методику воспитания, обучения и лечения людей с различными аномалиями развития и нарушениями речи.

Таким образом, использование нейропсихологического подхода в логопедической деятельности у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности способствует комплексному коррекционному воздействию, ведущему к формированию единого функционирования системы мозга и обеспечению полноценного развития личности ребенка.

Для интеллектуального развития необходимо введение кинезиологических упражнений, которые позволяют активизировать межполушарное взаимодействие и обеспечить систематизированную работу полушарий мозга. Использование нейропсихологических методов и приемов способствует преодолению и коррекции имеющихся у детей нарушений: интеллектуальных, речевых, двигательных, поведенческих расстройств.

**Abstract.** This article discusses attention deficit hyperactivity disorder, describes its brief description and symptoms of this disease. Examples of components of the neuropsychological approach for the correction of speech disorders are given, as well as the advantages of this practice are revealed.

#### *Список литературы*

1. Белоусова, Е. Д. Синдром дефицита внимания и гиперактивности // Российский вестник перинатологии и педиатрии / Е. Д. Белоусова, М. Ю. Никанорова. – М. : Пульс, 2000. – 42 с.
2. Белякова, Л. И. Заикание : учеб. пособие для студ. пед. институтов по спец-ти «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : В. Секачев, 1998. – 304 с.
3. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика : пособие для учителя / Т. М. Власова, А. Н. Пфафенродт. – М. : Владос, 1996. – 240 с.
4. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – М. : Владос, 2002. – 272 с.
5. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с.
6. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.
7. Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М. : МОДЭК, 1996. – 64 с.
8. Семенович, А. В. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / А. В. Семенович [и др.]. – М. : МОДЭК, 2001. – 272 с.
9. Сиротюк, А. Плоды просвещения / А. Сиротюк // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 70–78.

**Сыромолот А.С.**

*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Урусова О.И.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье представлена краткая психолого-педагогическая характеристика учащихся с тяжелыми нарушениями речи, результаты педагогического эксперимента, проведенного с учащимися с тяжелыми нарушениями речи во II классе. Обоснована необходимость использования логопедической ритмики в коррекционной работе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) представлены в трудах О.Е. Грибовой [3], Р.Е. Левиной [9], Т.Б. Филичевой [11], Г.В. Чиркиной [13] и др. У учащихся с ТНР отмечается недоразвитие всей познавательной деятельности, а также отмечаются нарушения вторичного характера, особенно на уровне произвольности и осознанности.

Нарушение восприятия отмечается у всех учащихся с ТНР. При дизартрии на слуховое восприятие фонем оказывают влияние нарушения функций речедвигательного анализатора. При этом не всегда наблюдается прямая зависимость между нарушением произношения звуков и нарушением их различения на слух. Существенным сопутствующим признаком при ТНР является нарушение памяти. Структура расстройства памяти зависит от формы речевого нарушения. В частности, весьма низкие показатели в объеме кратковременной и долговременной памяти обнаруживают дети с моторной алалией, развитие речи которых соответствует I–II уровням речевого развития [5]. Внимание у учащихся с ТНР характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, трудностью переключения, низким уровнем произвольного внимания и т. д. Так, у детей с дизартрией вследствие повышенной возбудимости наблюдаются неспособность к длительному напряжению, утомляемость, особенно при интеллектуальной деятельности. При этом страдают все основные звенья деятельности: инструкция воспринимается неточно, фрагментарно; задания выполняются с ошибками, которые не всегда самостоятельно замечаются и устраняются детьми; нарушаются все виды контроля за деятельностью (упреждающего, текущего, последующего [6]).

Учащимся с ТНР присуще некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Для них характерны общая моторная неловкость, нарушения оптико-пространственного гнозиса. Основные двигательные умения и навыки сформированы недостаточно, движения ритмично не организованы, повышена двигательная истощаемость, снижены двигательная память и внимание. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Особенности формирования мелкой моторики пальцев рук заключаются в недостаточной координации пальцев рук, замедленности и неловкости движений [4].

Перечисленные особенности детей с ТНР позволяют говорить о необходимости проведения с ними целенаправленной коррекционной работы с применением наиболее

эффективных средств. Одним из таких средств коррекционной работы выступает логопедическая ритмика.

Цель данной статьи – обосновать использование логопедической ритмики в работе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи во II классе.

О значении логопедической ритмики для коррекции речи учащихся писали Н.С. Самойленко [10], Н.А. Власова [1], Д.С. Озерецковский [8], Ю.А. Флоренская [12]. Они подчеркивали общепедагогическое влияние ритма на различные болезненные отклонения в психофизической сфере человека, а также то, что логопедическая ритмика воздействует на физическое, моральное, интеллектуальное и эстетическое воспитание человека.

В процессе коррекционной работы логопедическая ритмика опирается на закономерности возникновения и развития нарушенного процесса, на специфические методы воздействия, которые разрабатываются коррекционной педагогикой в отношении лиц с психическими и речевыми расстройствами. Логопедическая ритмика тесно связана с методикой музыкального воспитания, поскольку музыка оказывает влияние на качество исполнения движений: улучшаются их выразительность, ритмичность, четкость, координация, плавность, слитность, переключаемость [2].

С целью изучения умения выполнять логоритмические упражнения на базе ГУО «Средней школы № 34 г. Гродно» было проведено экспериментальное исследование с учащимися с ТНР во II классе. В исследовании приняло участие 12 учащихся 7–9 лет со следующими нарушениями речи: общее недоразвитие речи (II уровень речевого развития), стертая дизартрия, смешанная дисграфия, смешанная дислексия, моторная алалия (II уровень речевого развития).

В эксперименте были использованы методики Г.А. Волковой, объединенные в четыре блока. Первый блок предусматривал задания для изучения наличия или отсутствия движений. Второй блок был направлен на исследование динамической координации движений. Задания третьего блока были направлены на исследование восприятия музыки. Четвертый блок предусматривал задания для изучения ритмического чувства [1]. Результаты диагностики оценивались количественно – балльной шкалой от 0 до 3 – и качественно. Нами были выделены уровни выполнения логоритмических упражнений: высокий уровень (10–12 баллов), средний уровень (6–9 баллов), низкий уровень (0– баллов).

После предъявления испытуемым диагностических методик все полученные данные были обработаны и проанализированы. Высокий уровень не был выявлен ни у одного учащегося с ТНР. Средний уровень был отмечен у 8 учащихся (70 %). Низкий уровень характерен для 4 учащихся (30 %).

Во время проведения экспериментального исследования у учащихся с ТНР отмечались следующие трудности: при выполнении упражнения повернуться туловищем вправо и влево, не отрывая ног от пола (девять учащихся (75 %)); выполнении упражнения двумя руками под счет (десять учащихся (71 %)), при этом пять учащихся (42 %) часто не отставляли левую руку в сторону, а выполняли движения вперед. При исследовании ритмического чувства девять учащихся (75 %) в основном выполняли только простые ритмические рисунки. При выполнении логоритмических упражнений у учащихся с ТНР возникали трудности и сложности в понимании инструкции. У четырех детей (30 %) был выявлен низкий уровень, у всех остальных – средний уровень выполнения логоритмических упражнений.

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что с учащимися с ТНР во II классе необходимо проводить логоритмические занятия. Важнейшей задачей, определяющей особую значимость логопедической ритмики как одного из звеньев логопедической коррекции, является формирование и развитие у детей с ТНР двигательных способностей как основы воспитания речи и устранения речевых нарушений [6].

Проведение логоритмических занятий с учащимися с ТНР способствует развитию всех компонентов речи – словаря, грамматического строя речи, звукопроизношения и фразовой речи. Логопедическая ритмика должна включать тренировку двигательных умений с полным усвоением каждого движения и плавным переходом на движения с речью, специальные упражнения с разнообразной сменой темпа и ритма, на четкое и точное проговаривание речевого материала с выполнением движения в комплексе «движение – речь».

**Abstract.** The article presents a brief psychological and pedagogical description of students with severe speech impairment, the results of a pedagogical experiment conducted with students of grade II with severe speech impairment. The features of the use of logo rhythmic in correctional work with students with severe speech impairments are described.

#### *Список литературы*

1. Власова, Н. А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками / Н. А. Власова. – М. : Учпедгиз, 1959. – 82 с.
2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – М. : Владос, 2002. – 272 с.
3. Грибова, О. Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 2. – С. 12–18.
4. Ильина, Г. А. Особенности развития музыкального ритма у детей / Г. А. Ильина // – Вопросы психологии. – 1961. – № 1. – С. 119–132.
5. Калягин, В. А. Логопсихология / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
6. Логопатофизиология : учеб. пособие для студ. / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 2011. – 285 с.
7. Логоритмические занятия как одна из форм коррекционной работы по устранению речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс], 2019. – Режим доступа: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=18914>. – Дата доступа: 13.01.2019.
8. Озерецковский, Д. С. Ритмическая гимнастика в нервно-психиатрических стационарах / Д. С. Озерецковский // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. – 1933. – № 2. – С. 104–106.
9. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина и [др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Альянс, 2013. – 366 с.
10. Самойленко, Н. С. Логопедическая ритмика : пособие для работников логопед. учреждений / Н. С. Самойленко, В. А. Гринер. – М. : Учпедгиз, 1941 – 80 с.
11. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 221 с.
12. Флоренская, Ю. А. Избранные работы по логопедии / Ю. А. Флоренская. – М. : АСТРЕЛЬ, 2006 – 247 с.
13. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – М. : Аркти, АРКТИ, 2003. – 240 с.



**Тихонова А.Е.***Томск, Российская Федерация*

Научный руководитель: Медова Н.А., канд. пед. наук, доцент

**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

**Аннотация:** Статья посвящена раскрытию инновационных методов коррекции в логопедической практике. Представлена характеристика некоторых инновационных методов, используемых в коррекционно-развивающей работе с детьми.

Речевое общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности. Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляцией его поведения. По мнению Т.Н. Волковской [2], хорошо развитая речь ребенка дошкольного возраста является важным условием успешного обучения в школе. Если ребенок имеет речевые нарушения, их необходимо исправить, так как они могут отрицательно влиять на психические функции ребенка, негативно отражаться на учебной деятельности и на поведении ребенка.

Согласно Л.С. Волковой, логопедия находится на границе соприкосновения педагогики, психологии и медицины и использует в своей практике, адаптируя к своим потребностям, наиболее эффективные, нетрадиционные для нее методы и приемы смежных наук, которые помогают оптимизировать работу учителя-логопеда [7].

Инновационные методы воздействия в деятельности логопеда становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Эти методы принадлежат к числу эффективных средств коррекции и помогают достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей у детей дошкольного возраста. Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения, а также развития детей на разных возрастных этапах, и в различных образовательных условиях, которые характерны для детей с особыми образовательными потребностями.

Инновационные технологии в логопедической практике – это лишь дополнение к общепринятым, рабочим и проверенным временем технологиям, таким как: технология диагностики; технология звукопостановки; технология формирования речевого дыхания при различных нарушениях произносительной стороны речи и другие [5].

В.М. Акименко к инновационным методам относит новые и обладающие повышенной эффективностью приемы, являющиеся конечным результатом интеллектуальной деятельности педагога; новые способы взаимодействия педагога и ребенка; новые стимулы, служащие для создания благоприятного эмоционального фона, которые способствуют включению в работу сохранных и активизации нарушенных психических функций [1].

Исходя из этого, можно сделать заключение, что инновационные технологии – это внедренные, новые, обладающие повышенной эффективностью методы и инструменты, приемы, являющиеся конечным результатом интеллектуальной деятельности педагога.

По мнению А.Н. Елсаковой [5] инновационные технологии в логопедии можно классифицировать по трем направлениям:

1) по цели воздействия различают: развивающие технологии (эмоциональное, сенсомоторное воспитание; мнемотехники, тренинги мыслительных процессов и др.); психокоррекционные технологии (арт-терапия, сказкотерапия, смехотерапия, цветотерапия, психогимнастика и др.); здоровьесберегающие технологии (гипокситерапия, логопедический и пальцевый массаж, су-джок-терапия, ароматерапия, дыхательные техники и др.);

2) по инструментам воздействия различают: информационно-коммуникационные технологии (обеспечивают наглядность, доступность, вариативность и возможность быстрого создания обучающего материала, удобство объективного контроля развития и деятельности детей, расширение сюжетного наполнения традиционной игровой деятельности, визуализацию акустических компонентов речи, расширение спектра невербальных заданий); дистанционные образовательные технологии;

3) по степени инновационности (традиционности) различают: педагогические технологии с использованием нетрадиционных для дефектологии приемов (ароматерапия, хромотерапия, библиотерапия, криотерапия и др.); смешанные технологии – традиционные логопедические технологии с использованием нововведений.

Из огромного количества инновационных технологий и методов, применяемых в логопедической практике, одной из самых популярных является мнемотехника. Это система приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. Применяется с целью коррекции памяти, внимания, наглядно-образного мышления ребенка. Часто используемый метод работы – это метод биоэнергопластики, который используется для коррекции моторных функций и включает в себя соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки [8].

Логопедический массаж относится к традиционным методам логопедической работы. Однако благодаря нововведениям (прищепочный массаж; массаж орехами, каштанами; массаж шестигранными карандашами; массаж четками; массаж ладонных поверхностей каменными, металлическими или стеклянными разноцветными шариками, массаж травяными мешочками; массаж приборами су-джок-терапии) логопедический массаж можно отнести к инновационным формам логопедической работы [3]. Данный массаж является активным методом механического воздействия, который помогает нормализовать мышечный тонус и тем самым подготовить мышцы к выполнению сложных движений, необходимых при артикуляции звуков. Любая из форм логопедического массажа будет использоваться для развития моторики. Выполнение приемов логопедического массажа требует четкой диагностики состояния мышечного тонуса не только собственно мышц, участвующих в артикуляции, но также мышц лица и шеи.

Популярным и эффективным методом коррекции является логоритмика. Это система музыкально-двигательных, речедвигательных и музыкально-речевых игр и упражнений, осуществляемых в целях логопедической коррекции. Является формой активной терапии и представляет собой систему двигательных упражнений, связанных с одновременной речевой активностью.

К инновационным формам работы так же относят криотерапию, как одну из современных нетрадиционных методик коррекционной педагогики, заключающуюся в использовании игр со льдом. Дозированное воздействие холода на нервные окончания обладает благотворными свойствами. Эффект основан на изменении деятельности сосудов –

первоначальный спазм мелких артерий сменяется выраженным расширением (от холода происходит сокращение мышц, а от тепла – расслабление), что значительно усиливает приток крови к месту воздействия, в результате чего улучшается питание тканей, импульсация; в кору головного мозга подаются направленные сигналы, вследствие чего, активизируется двигательная зона. Это оказывает влияние как на общее оздоровление организма, так и на развитие мелкой моторики и, как следствие, улучшает процесс овладения графикой письма, а параллельно и артикуляционной моторики, что влияет на развитие речи ребенка.

Некоторые виды арт-терапии часто используют в логопедической практике. Наиболее популярными и эффективными из них являются: музотерапия, изотерапия, сказкотерапия и песочная терапия [6]. Музотерапия – это эмоциональное восприятие музыки, вокалотерапия, игра на музыкальных инструментах. В зависимости от мелодии, ее ритмической основы и исполнения музыка может оказывать самые разнообразные эффекты.

Изотерапия – это нетрадиционные техники рисования, такие как: кляксография, пальцевая живопись, рисование мягкой бумагой, рисование тычком жесткой полусухой кистью, ниткография, рисование манной крупой, листьями, палочками, камушками, отпечатывание ватой, рисование ладонями и др. Это одна из форм арт-терапевтических методик, применяющаяся с целью стабилизации эмоциональной сферы.

С.Н. Колеошкина считает, что сказкотерапия – это арт-терапевтический метод, использующий сказочную форму для речевого развития личности, расширения сознания и совершенствования взаимодействия через речь с окружающим миром. С его помощью происходит создание коммуникативной направленности каждого слова и высказываний ребенка через проживание сказки [4].

По мнению Е.С. Донудовской, песочная терапия способствует более качественной коррекции речи и развитию эмоционально-волевой сферы. Целью коррекционных занятий является коррекция речевых нарушений у детей, развитие тактильной чувствительности, формирование мелкой моторики пальцев рук, создание положительного эмоционального настроения средствами песочной терапии [9]. Это одна из техник, которая позволяет раскрыть индивидуальность каждого ребенка, разрешить его психологические затруднения, развить способность осознавать свои желания и возможность их реализации.

Крупотерапия – этот арт-терапевтический метод работы, который является одним из самых простых и при этом эффективных методов коррекционной работы, так как развивает тактильно-кинестетическую чувствительность и мелкую моторику, помогает снимать мышечную напряженность, совершенствует зрительно-пространственную ориентировку и речевые возможности детей [6].

Чтобы заинтересовать детей и сделать их обучение осознанным, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы развития, новые инновационные технологии. Процесс подачи материала на логопедическом занятии должен быть несколько другой, более индивидуализированный на уроке в классе. Одним из таких инноваций являются компьютерные технологии, широко применяющиеся в последнее время в области специального образования как адаптивные и легко индивидуализированные средства обучения. Дельфа-142 – это логопедический тренажер, который позволяет работать с любыми речевыми единицами: от звука до текста, решать разнообразные логопедические задачи: от коррекции речевого дыхания до развития лексико-грамматической стороны речи. «Игры для

тигры» – компьютерная логопедическая программа, предназначенная для коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Такие компьютеризированные разработки являются вспомогательными в логопедии и сурдопедагогике. Во многих случаях они просто революционно меняют возрастные границы, темпы и качество коррекционной работы.

Таким образом, инновационные методы воздействия при проведении коррекционной работы становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Они создают наиболее разнообразную и интересную для ребенка среду, способствуя гармоничному развитию детей, активизируя психические процессы и формируя личность ребенка в целом.

**Abstract.** The activity of a speech therapist becomes more focused on corrective and developmental work with children, so the use of innovative correction methods is of great importance. These technologies, in parallel with traditional ones, contribute to effective work in achieving success in overcoming speech disorders in children. Therefore, the search for new methods and techniques in speech therapy practice speech correction has not lost its relevance.

#### *Список литературы*

1. Акименко, В. М. Новые логопедические технологии / В. М. Акименко. – Изд. 2-е. – Ростов-н/Д : Феникс, 2009. – 105 с.
2. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Н. Волковская. – М. : Книголюб, 2004. – 104 с.
3. Горбунова, И. В. Су Джок массажеры в логопедической работе [Текст] / И. В. Горбунова, И. В. Иваненко // Логопед. – 2014. – № 2. – С. 21–22.
4. Докудовская, Е. С. Использование песочной терапии во время логопедических занятий [Текст] / Е. С. Докудовская, Л. Д. Тульчий // Школьный логопед. – 2006. – № 5. – С. 24–27.
5. Елсакова, А. Н. Использование инновационных технологий в работе учителя-логопеда [Текст] / А. Н. Елсакова, Н. Н. Лисовская, И. В. Соколова // Педагогика : традиции и инновации : материалы V междунар. науч. конф., Челябинск, июнь 2014 г. ; под ред. Г. Б. Прончева. – Челябинск : Два комсомольца, 2014. – С. 33–34.
6. Колеошкина, С. Н. Арт-терапевтические технологии учителя-логопеда [Текст] / С. Н. Колеошкина // Школьный логопед. – 2007. – № 2. – С. 31–39.
7. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1999. – 680 с.
8. Лынская, М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий : пособие для учителя-дефектолога / М. И. Лынская ; под ред. С. Н. Шаховской. – М. : Парадигма, 2012. – 128 с.
9. Силиванова, Л. В. Игры с песком в работе логопеда / Л. В. Силиванова, С. Ю. Кондратьева // Логопед в детском саду. – 2008. – № 3. – С. 38–41.

**Тищенко Е.С.**

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

## **ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье рассказывается об особенностях словаря прилагательных у учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи. Рассматривается значение, задачи и группы методов проведения словарной работы с учащимися данной категории.

В ходе нормального речевого развития ребенок постепенно овладевает языковыми средствами общения: происходит накопление его словарного запаса, формирование системы различных форм слов и словосочетаний. Однако в ряде случаев у некоторых детей при нормальном слухе и сохранном интеллекте происходит задержка формирования всех компонентов речевой системы. Такая форма речевого нарушения определяется как «тяжелое нарушение речи». Бедность словарного запаса, наряду с несформированностью грамматических представлений, является одним из симптомов тяжелого нарушения речи. Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием, имеют ограниченный словарный запас. Особенностью речи как дошкольников, так учащихся с ТНР является более существенное несоответствие объема пассивной и активной лексики. В исследованиях лексической стороны речи учащихся с ТНР отмечается, что качественно недоразвивается словарь прилагательных.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности словаря прилагательных у учащихся с ТНР на I ступени общего среднего образования.

Под понятием «лексика» понимается не просто совокупность слов данного языка, а система взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. Словарный запас – это совокупность всех слов русского, которые обозначают понятия, явления и предметы [5]. Словарь имен прилагательных представляет собой совокупность слов, обозначающих непроецессуальный признак предмета, которые отвечают на вопросы «какой?», «какая?», «какое?», «какие?», «чей?» и т.д.

У ребенка с нормальным речевым развитием словарный запас расширяется в процессе его общения с другими людьми и окружающим миром. В словарном запасе ребенка прилагательные появляются к концу второго года жизни следом за существительными и глаголами. В этом возрасте дети пользуются словами, обозначающими размер предметов. К трем годам у детей прилагательные составляют 10–12 % от общего лексикона. Прилагательные в речи детей обозначают в основном цвет, качества предметов, их величину и вкус, что говорит об ограниченности их использования. Сначала дети усваивают именительный падеж прилагательных, а только после этого формы мужского и женского рода прилагательных. Затем формируются навыки согласования прилагательных с существительными в мужском и женском роде, и только потом в среднем роде. Многие прилагательные появляются сразу в составе антонимических пар (большой – маленький,

высокий – низкий). Качественные прилагательные появляются гораздо раньше, чем относительные.

В разговорной речи детей в возрасте 6–7 лет наиболее часто встречаются прилагательные с широким значением и активной сочетаемостью (маленький, большой, детский, плохой, мамин и т.д.), антонимы: обозначение размера (маленький – большой), оценки (хороший – плохой); слова с ослабленной конкретностью (настоящий, разный, общий); слова, входящие в словосочетания (детский сад, Новый год). В словаре прилагательных немаловажное значение имеют местоименные прилагательные: такой, который, этот, наш, весь, каждый, мой, самый и т.п. В речи детей встречается более 40 прилагательных, употребляющихся для обозначения цвета.

Учащиеся начальных классов в своем словарном запасе имеют относительно небольшое количество прилагательных: 4,3 % прилагательных в возрасте от 6–7 до 10 лет. В речи учащихся чаще всего встречаются качественные прилагательные, которые обозначают цвет, внешние и внутренние свойства предмета (лица), качества, а также притяжательные прилагательные. Относительных прилагательных в словарном запасе детей мало, так как они в большинстве случаев заменяются существительными в родительном падеже. Словарный запас младших школьников каждый день увеличивается приблизительно на 4–5 слов [1].

Значительное отставание в развитии словаря у детей с ТНР в отличие от детей с нормальным речевым развитием наблюдается при обновлении атрибутивного словаря. Учащиеся с ТНР не используют многие прилагательные, присутствующие в речи их нормально развивающихся сверстников («узкие», «кислые», «пушистые», «гладкие», «квадратные» и т.д.). Нарушение формирования лексики у этих детей выражается как в незнании многих слов, так и в трудностях нахождения известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря.

Характерной особенностью лексики детей с ТНР является неточность употребления слов, выражающихся в заменах слов близкими по значению. В одних случаях дети могут употреблять слова в чрезмерно широком смысле, в других используется слишком узкое понимание смысла слова. Иногда дети с ТНР используют слово только в конкретной ситуации, слово не вводится в контекст, при других ситуациях происходит телетрансляция. Таким образом, понимание и использование слова по-прежнему носит ситуативный характер.

Замены прилагательных указывают на то, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качество объектов. Например, такие замены распространены: высоко – долго, низко – маленький, узкий – маленький, узкий – тонкий, короткий – маленький, пушистый – мягкий. Замены прилагательных осуществляются за счет недифференцированности знаков размера, высоты, ширины, толщины.

Трудности возникают у учащихся с ТНР при группировке семантически близких прилагательных. Так, дети с ТНР часто допускают ошибки при выборе лишнего слова из серии: короткий, длинный, маленький; высокий, маленький, низкий; большой, низкий, маленький; круглый, большой, овальный (овал); тяжелый, длинный, легкий (тяжелый или легкий). Эти примеры указывают на неточное понимание значений слов короткий, длинный, высокий, низкий, трудности группировки на основе существенного атрибута. Это подтверждает отсутствие формирования семантических полей, недостаточное развитие способности сравнивать слова по их значению [2]. Поэтому большая роль отводится

обогащению словаря, его закреплению и активизации у учащихся с ТНР в общей системе речевой работы.

Можно выделить задачи словарной работы:

–обогащение словарного запаса учащихся новыми словами, усвоение их значения, а также усвоение значения ряда слов, уже имеющихся в лексиконе;

–закрепление и уточнение словарного запаса;

–активизация словаря.

Следует обращать внимание на уточнение значения слов на основе противопоставления антонимов и сопоставления слов, близких по значению, а также на усвоение оттенков значений слов, на развитие гибкости словаря, на употребление слов в связной речи, в речевой практике [3].

Существует две группы методов словарной работы: методы накопления содержания детской речи и методы, направленные на закрепление и активизацию словаря, развитие его смысловой стороны. Первая группа включает методы непосредственного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание и обследование предметов, наблюдение, осмотры классов, целевые прогулки и экскурсии; методы опосредованного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание картин с малознакомым содержанием, чтение художественных произведений, показ кино- и видеофильмов, просмотр телепередач. Вторая группа методов используется для закрепления и активизации словаря: рассматривание игрушек, рассматривание картин с хорошо знакомым содержанием, дидактические игры и упражнения [6].

Для развитие словаря можно использовать следующие группы речевых упражнений: упражнения, направленные на выяснение значения или смысла слова или словосочетания; упражнения с использованием логических приемов, раскрывающих содержание слов и понятий; лексико-стилистические упражнения, способствующие точности, правильности употребления слова в речи, дающие представление о лексическом богатстве слова (многозначности, сочетаемости и др.); упражнения, помогающие осознать роль изобразительных средств языка [4].

Таким образом, у учащихся с ТНР на I ступени общего среднего образования словарь прилагательных беден. В атрибутивном словаре отмечаются трудности в понимании и использовании слов, имеющих лексическое и грамматическое сходство; трудности в освоении антонимов и синонимов; прилагательные используются единообразно и достаточно ограничено. Поэтому большое значение в обучении учащихся с ТНР отводится словарной работе.

**Abstract.** This article describes the features of the dictionary of adjectives of primary school pupils with severe speech disorders. It considers the meaning, tasks and groups of methods for conducting dictionary work with pupils of this category.

#### *Список литературы*

1. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1974. – 225 с.
2. Пятница, Т. В. Речевые нарушения у детей. Скорая логопедическая помощь / Т. В. Пятница. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 336 с.

3. Русецкая, М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащимися с нарушениями речи в системе общего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / М. Н. Русецкая ; Рос. акад. образования, Ин-т коррекционной педагогики. – М., 2009. – 41 с.

4. Сб. программ для специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении с русским и белорусским языками обучения. Русский язык. Белорусская мова. Математика. Человек и мир. I–V классы. – Минск : НИО, 2008. – 144 с.

5. Фомина, М. И. Современный русский язык : Лексикология / М. И. Фомина. – Изд. 4-е. – М. : Высшая школа, 2003. – 415 с.

6. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 1996. – 159 с.

УДК 376

**Туйгушева А.А.**

*Саратов, Российская Федерация*

Научный руководитель: Кошечева О.В., канд. филол. наук, доцент

## **ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СВЯЗНОСТИ ТЕКСТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей использования детьми с тяжелыми нарушениями речи средств связности текста. На примере рассказов детей шестилетнего возраста приводятся типичные ошибки в употреблении грамматических и лексико-семантических повторов, местоименных замещений. Выделяются направления логопедической работы по преодолению выявленных нарушений связности текста.

Связная речь является одной из наиболее сложных форм речевой деятельности, благодаря которой реализуется коммуникативная функция языка и речи. Связность текста можно рассматривать на микро- и на макроуровнях. Макроуровень – это тематические блоки, объединенные одной общей темой, микроуровень – отдельные фразы, предложения, которые ребенок или взрослый выстраивает внутри одной темы.

Текст считается логичным, связным и завершенным в том случае, если есть и связь между крупными тематическими блоками, и связь между отдельными предложениями и фразами в речи ребенка. По мнению А.А. Леонтьева, признаки связности относятся к различным классам, которые могут выражаться синтаксическими признаками, синсемантическими характеристиками, а также фонетическими и семиотическими признаками [2, с. 135].

Выделяют следующие средства лексико-грамматической связности текста: сочинительные союзы, грамматические повторы и лексико-семантические повторы. Именно эти три составляющие мы анализировали в детских текстах.

Сочинительные союзы – это служебные слова, выполняющие текстосвязующую функцию и являющиеся средствами межфразовой связи. Сочинительные союзы подразделяются на соединительные: «и», «да» (в значении и), «ни-ни», «тоже», «также», «как так и», противительные: «а», «но», «однако», «да» (в значении но), «зато», разделительные: «или», «либо», «то...то», «то ли...то ли», «не то...не то», сопоставительные: «не только



не...но», «не столько ...сколько»). Сочинительные союзы используются при необходимости указать на сходство явлений, их одновременность или логическую связь между ними.

Грамматический повтор – это использование одинаковых грамматических форм слова, т. е. это соответствие видовременных форм глаголов и межфразовое согласование именных форм. Использование данного повтора обеспечивает временное единство текста. Грамматический повтор – это соотношенность употребляемых в пределах сверхфразового единства словоформ.

Лексико-семантические повторы – это повторение слов, относящихся к одной и той же тематической группе или повторение однокоренных слов [3, с. 38]. Повторение слов как средство межфразовой связи может быть нейтральным, а может подчеркивать значимость новых сведений, то есть позволяет более полно отобразить в тексте то новое, о чем будет идти речь далее, и акцентировать на нем внимание слушателя или читателя [1].

Мы оценивали данные средства связности текста на микроуровне т.е. изучали, есть ли эти средства связности между тематическими блоками и отдельными фразами. В обследовании принимали участие шесть детей шестилетнего возраста с заключением ОНР III и IV уровня речевого развития.

Представим примеры некоторых рассказов детей и их анализ на уровне этих средств связности.

**Рассказ Юли, 6 лет, ОНР III уровня.** Девочка усидчивая, спокойная, проявляющая интерес к заданиям: *«На картинке изображено / девочка с мальчиком / у них котик // Потом машина / увидела две собаки // А потом они хотели / о нет наоборот / в начале эта // Они пошли собирать еду// Потом они сели и стали собирать воду // А один хозяин выпустил две собаки и пошел к себе домой // А в то время две собаки хотели разодрать кошек // Потом мальчик заметил и показал им кулак // Все //».*

На композиционном уровне в рассказе ребенка присутствует начало, т. к. после недолгого молчания и наводящего вопроса девочка произнесла вводную фразу: «На картинке изображено». У ребенка также наблюдается наличие заключения – в конце рассказа ребенок произнес слово: «все», которое придает тексту завершенность. На микроуровне при передаче в рассказе ребенком основных событий наблюдаются единичные средства связности на уровне союзов: «потом», «а», «и», «в то время». В рассказе ребенка присутствуют сочинительные союзы: «а», «и», а также грамматические повторы. Видовременные формы глагола не нарушены, все повествование идет в прошедшем времени. В рассказе Юли очень часто нарушается логика изложения из-за некорректного использования лексических повторов: ребенок часто повторяет одно и то же местоимение «они». В речи Юли присутствует несогласование между элементами фразы: *«На картинке изображено/ девочка с мальчиком/ у них котик».*

**Рассказ Златы, 6 лет, ОНР IV уровня.** Девочка усидчивая и любознательная: *«Здесь изображено две собаки, машинка, киска и девочка с мальчиком// Наверно / сначала было/ ну / вот это / хотя я запуталась / я не знаю как сначала было // Сначала мальчик и девочка гуляли с киской // Потом они собирали цветочки, а киска пошла / и дядя в машине с собаками ехал // Дядя выпустил собак, а потом собаки напали на киску // А потом увидел мальчик и пошел, и наругал собак //».*

На композиционном уровне в рассказе ребенка наблюдается наличие вступления: «Здесь изображено...», основная часть и заключение. На микроуровне у ребенка заметна связность рассказа, при этом ребенок использовал сочинительные союзы: «и», «а», ситуативные замещения в виде дейктического элемента – указательного местоимения: «это». Также ребенок соблюдает в тексте грамматические повторы, не нарушая видовременную соотнесенность глаголов, все повествование идет в прошедшем времени. Девочка использует в рассказе местоименные повторы, замещающие существительные в предложении: «*Потом они собирали цветочки, а киска пошла / и дядя в машине с собаками ехал*». На микроуровне у ребенка видна связь между предложениями, но ребенок слишком часто использует местоименное наречие «потом».

Подводя итоги, можно сказать, что дети с ОНР в качестве лексико-грамматических средств связности текста используют преимущественно сочинительные союзы, гораздо реже – лексико-семантические и местоименные повторы. Часто нарушается употребление имен и замещающих их единиц.

Поэтому работа над связной речью является очень важной и актуальной. Мы затронули в данной статье далеко не все средства связности текста. Но, по нашему мнению, логопеду в первую очередь необходимо формировать у детей следующие умения по их использованию:

- правильно употреблять разнообразные сочинительные союзы;
- корректно использовать различные лексические повторы (особенно слова-синонимы и местоимения);
- соотносить в тексте грамматические формы слов;
- использовать ситуативные замещения (наречия *там, тут, здесь*).

**Abstract.** This article explores the use of children with severe speech impairment. Typical mistakes in the use of grammatical and lexical-semantic repetitions, pronoun replacements are given on the example of stories of children of six years of age. The directions of speech therapy work to overcome identified violations of text connectivity are identified.

#### *Список литературы*

1. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студ. педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.
2. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
3. Седов, К. Ф. Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности : дис. док. фил. наук: 10. 02.01 / К. Ф. Седов. – Саратов, 1999. – 428 с.

**Тюхай А.К.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В данной статье представлен анализ использования мультимедийных средств на уроках математики при решении арифметических задач во вспомогательной школе. Описано влияние средств мультимедиа на высшие психические функции и образовательный процесс детей с интеллектуальной недостаточностью.

Одним из важных условий адаптации и последующей социализации детей в обществе является усвоение математических знаний и умений. В основе математики лежат операции счета, измерения, описания объектов и создания их моделей. Это позволяет в дальнейшем овладевать различными профессиями. С другой стороны, обучение математике позволяет развивать мышление, мыслительные операции, умение выделять и анализировать закономерности, строить умозаключения. Это способствует развитию психической деятельности в целом.

Успешность изучения математики, с одной стороны, обусловлена общими свойствами психического развития, а, с другой, – сформированностью способностей к овладению данным материалом. Ядро математического мышления, согласно исследованиям В. Хаекера и Т. Цигена, составляют пространственный, логический, числовой и символический компоненты [5].

Одной из задач обучения математики является формирование умения решать текстовые арифметические задачи. Для полноценного овладения данным умением у учащихся должен быть сформирован соответствующий уровень словесно-логического мышления, воображения, накоплен необходимый жизненный опыт, а также сформированы счетные операции. Именно первоначальное усвоение счетных операций служит подготовкой к дальнейшему обучению математике в школе и, вместе с тем, оказывает многостороннее влияние на общее развитие мышления, способствуя формированию процессов анализа, синтеза, абстракции, обобщения.

В силу сложности выполнения счетной деятельности и необходимости наличия определенного уровня сформированности мыслительной деятельности решение арифметических задач вызывает существенные затруднения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Данные трудности связаны также с особенностями психического развития детей данной категории в целом. Прежде всего, следует выделить интеллектуальную пассивность и снижение интереса к окружающему миру, быструю утрату интереса к изучаемому материалу или виду деятельности, ограниченность объема принимаемой информации, своеобразие переработки, трудности в использовании, ограниченность в умении пользоваться словом как средством мышления. Наблюдается недостаточный интерес к учебному материалу и к самому процессу учения, а также несформированность мотивационной сферы. Учащиеся не могут в должной мере сосредоточиться на выполняемой деятельности, работать не отвлекаясь. Оказывают негативное влияние на овладение

математикой в целом индивидуальные, личностные, возрастные особенности учащихся, особенности жизненного опыта [1]. В соответствии с перечисленными особенностями возникает необходимость поиска средств и приемов, обеспечивающих эффективность процесса обучения решению арифметических задач учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Одним из таких средств может выступать использование информационных технологий как при изучении новой информации, так в ходе закрепления уже пройденного материала.

Цель статьи – охарактеризовать возможности использования мультимедийных средств для решения арифметических задач на уроках математики во вспомогательной школе.

Использование информационных технологий на уроках во вспомогательной школе способствуют организации учебно-познавательного процесса в интерактивном режиме. По мнению Н.А. Савченко, эффективность процесса обучения обеспечивается использованием мультимедийных средств. Согласно автору, мультимедиа представляет собой комплекс аппаратных и программных средств, благодаря которым ведется работа в диалоговом режиме со всевозможными данными (графика, текст, звук, видео). Технологии мультимедиа организуются в виде единой информационной среды и представляют собой синтез трех стихий: информации цифрового характера (тексты, графика, анимация), аналоговой информации визуального отображения (видео, фотографии, картины и пр.) и аналоговой информации звука (речь, музыка, другие звуки). Это позволяет работать с анимированной компьютерной графикой и текстом, речью и высококачественным звуком; неподвижными изображениями и движущимся видео [2].

Применение мультимедийных средств в обучении – одно из наиболее устойчивых направлений развития образовательного процесса. Образование становится различным по содержанию, а в условиях компьютеризации учебного процесса появляется реальная возможность дифференциации содержания в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся вспомогательной школы. Компьютерные технологии позволяют видоизменять процесс преподавания. Использование мультимедийных средств в учебном и воспитательном процессе повышает интерес учащихся с интеллектуальной недостаточностью к обучению и делает сам процесс интересным и запоминающимся [3]. Информационные технологии могут применяться во вспомогательной школе на различных уроках, в том числе на уроках математики при изучении любой темы.

Новизна компьютерных элементов урока в сочетании с другими методическими приемами делают урок необычным, увлекательным, запоминающимся. При дидактически правильном подходе компьютер активизирует внимание учащихся, усиливает их мотивацию, развивает познавательные процессы, мышление.

Применение средств мультимедиа при обучении математике детей с интеллектуальной недостаточностью позволяет: повысить эффективность учебного процесса; стимулировать познавательный интерес к математике; развивать любознательность учащегося; организовать новые формы взаимодействия в процессе обучения; влиять на эмоциональную-волевую сферу учащегося; изменять содержание и характер деятельности учащегося и учителя, совершенствовать механизмы управления обучением; индивидуализировать обучение.

Одним из этапов обучения математике во вспомогательной школе является решение текстовых арифметических задач. Мультимедийные технологии в данном случае

рассматриваются как средство обучения, использование которого позволяет значительно повысить его эффективность и качество знаний учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Можно использовать электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора, интерактивной доски; электронные энциклопедии и справочники, тренажеры и программы тестирования.

На первоначальном этапе обучения учащихся решению текстовых арифметических задач мультимедийные технологии можно использовать для изучения новой темы, представление материала с использованием аудио и видео-записей, воздействуя на слуховой и зрительный анализатор. Использование компьютера позволяет визуализировать жизненную ситуацию, изложенную в текстовой задаче. Воспринимая зрительно данную ситуацию, учащимися с интеллектуальной недостаточностью легче понимать содержание арифметической задачи и соотношение числовых данных, представленных в ней. Учитывая особенности учащихся во вспомогательной школе, акцент делается на иллюстрации, использование картинок, знакомых детям.

На этапе закрепления умения решать определенный вид арифметической задачи используются интерактивные тренажеры, которые могут быть представлены в виде игр: решить предложенную арифметическую задачу и сверить ее решение с ответом; сделать краткую запись задачи; составить арифметическую задачу из предложенных объектов и их количества; выбрать ситуацию, соответствующую условию задачи; выбрать правильное решение предложенной задачи и т.д. Одним из методов использования мультимедийных технологий является моделирование. Учащимся предлагается арифметическая задача. На основе анализа ее условия необходимо смоделировать жизненную ситуацию из предложенного набора объектов. Затем каждому объекту добавить соответствующее числовое значение. Подобное создание модели условия задачи самими учащимися с интеллектуальной недостаточностью повышает их мотивацию к данному виду деятельности, развивает интерес, создает уверенность в своих силах и формирует положительные эмоции от достигнутого результата.

Игры, разработанные с использованием мультимедийных технологий для закрепления умения решать арифметические задачи, могут использоваться не только в учебном процессе, но и во внеурочной деятельности при проведении викторин, математических вечеров, а также родителями в домашних условиях для регулярной тренировки формируемых умений.

Таким образом, применение мультимедийных технологий на уроках математики во вспомогательной школе позволит повысить успешность формирования умения решать арифметические задачи учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

**Abstract.** Multimedia tools are widely used in the process of teaching in secondary schools. During the formation of the ability to solve arithmetic problems, the use of multimedia tools allows you to both introduce the method of solving them, and consolidate the formed skills in practical activities.

#### *Список литературы*

1. Гриханов, В. П. Обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью решению арифметических задач : учеб.-метод. пособие / В. П. Гриханов – Минск : БГПУ, 2010. – 56 с.
2. Савченко, Н. А. Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании [образовательное электронное Интернет-издание для педагогов] / Н. А. Савченко,

Ин-т дистанц-го образ-я Российского ун-та дружбы народов, 2006. – Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/nfpr/ikt/>. – Дата доступа: 02.11.2019.

3. Ушакова, В. А. Использование информационных технологий на уроках математики / В. А. Ушакова // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 1053–1055.

4. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.

5. Haecker, V. Beitrag zur Lehre von der Vererbung und Analyse der zeichnerischen und mathematischen Begabung, insbesondere mit Bezug auf die Korrelation zur musikalischen Begabung / V. Haecker, Th. Ziehen // Zeitschrift für Pädagogik. – 1931. – № 121.

УДК 376.37

**Федорович Е.М.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **РОЛЬ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье раскрыто понятие «связная монологическая речь», рассмотрены особенности связной монологической речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи (с общим недоразвитием речи). Обоснована роль уроков русского языка и литературного чтения для овладения связной монологической речью учащимися II класса с тяжелыми нарушениями речи.

Овладение связной монологической речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) является важным этапом работы на уроках русского языка и литературного чтения, поскольку у данной категории учащихся отмечаются трудности в овладении навыками связной речи.

Монологическая речь – связная, логически последовательная речь одного лица, которая протекает относительно долго во времени и не рассчитана на немедленную реакцию слушателей. Ее коммуникативная цель – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности [1].

Цель статьи – раскрыть значение уроков русского языка и литературного чтения для формирования связной монологической речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Трудности, которые препятствуют овладению связной речью, обусловлены недоразвитием различных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического. Наличие у детей с ТНР вторичных нарушений развития психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью [4].

В исследованиях В.К. Воробьевой [2], С.Н. Шаховской [6] и др. говорится о том, что самостоятельная связная контекстная речь детей с ТНР является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических

конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев. Хотя дети и пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их сверстники с нормальным речевым развитием [2].

В спонтанной речи при свободном рассказывании, которое оказывается более доступным, чем описание предмета, дети используют преимущественно простые предложения. Самостоятельное рассказывание характеризуется многочисленными повторами одного и того же слова, чаще подлежащего, нарушением порядка слов в предложении, незаконченностью предложений, ошибками в употреблении слов. В одной из своих работ Т.Б. Филичева, характеризуя речевой статус детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи (IV уровень), отмечает своеобразие их связной речи, проявляющееся в нарушении логической последовательности, пропуске значимых для сюжета эпизодов, в застревании на второстепенных деталях, в использовании простых, малоинформативных предложений [2].

Рассказ-описание мало доступен для учащихся с ТНР, обычно рассказ представлен в виде отдельных перечислений предметов и их частей, признаков или частей объекта. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по предложенному плану. Обычно учащиеся нарушают всякую связность: не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному. Творческое рассказывание учащимся с общим недоразвитием речи дается с большим трудом, чаще не сформировано. Они испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном событии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста [8].

Уроки русского языка и литературного чтения имеют большое значение для овладения учащимися с ТНР связной монологической речью. Одним из направлений, реализуемых на уроках русского языка и литературного чтения у названной категории учащихся, является формирование речи как полноценного средства общения и выражения мыслей, создание необходимых предпосылок для изучения языка как предмета и других основ наук. В ходе обучения языку происходит развитие познавательной деятельности в тесной связи с коррекцией и формированием речи [5].

Основная задача уроков – научить учащихся воспринимать речь самостоятельно, осознанно и произвольно, строить семантически целостные высказывания, тексты. Этому способствует целенаправленно организуемая на уроках продуктивно-поисковая деятельность учащихся с ТНР. У каждого учащегося формируется творческая позиция к выполнению учебных задач: орфографических, грамматико-лингвистических и других [6]. На уроках русского языка и литературного чтения происходит не только обучение навыкам логического изложения собственных мыслей, но и пополнение словарного запаса, который, в свою очередь, составляет основу для формирования связного логического высказывания [1].

В учебниках по русскому языку и литературному чтению имеются различные упражнения, благодаря которым при систематическом выполнении у учащихся развивается связная речь.

Приведем некоторые примеры упражнений для развития связной монологической речи, представленные в учебном пособии по русскому языку для II класса специальной общеобразовательной школы с русским языком обучения (в 2-х ч., ч. 2, Л.А. Новикова, Л.В. Таболина). Например, упражнение «Рассмотри рисунок. Составь рассказ о цирке» (с. 93), где учащимся, опираясь на сюжетную картинку, нужно составить рассказ о цирке. В упражнении «Расскажи о своем друге или о своей подруге» (с. 97) необходимо составить рассказ о своем друге/подруге. В качестве опоры учащимся предложены слова/словосочетания, с которых можно начинать свой ответ. В упражнении «Прочитайте текст. О чем говорится в тексте? Почему березы погибают?» (с. 103) учащиеся пересказывают текст с опорой на представленные вопросы [7].

В учебном пособии по литературному чтению для учащихся II класса специальных общеобразовательных школ с русским языком обучения (в 2-х ч., ч. 1., В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова [3]) представлены различные виды художественных произведений: рассказы, сказки, стихотворения, басни, которые способствуют развитию связной речи через различные задания. Во-первых, само чтение художественных произведений дает учащимся с ТНР «образец» связной речи, способствует их языковому обогащению. Во-вторых, после литературных произведений представлены различные задания для развития самостоятельной монологической речи учащихся. Например, после прочтения рассказа «День рождения» (с. 53) учащимся дается задание ответить на вопросы, такие как: «Почему друзья Марийки подарили цветы ее маме? Почему обиделась Марийка? Что пояснила мама Марийке?». Также в учебнике представлены изображения, по которым учащиеся могут составлять рассказ. Например, на странице 47 представлена картинка осени. После нее идут вопросы, такие как: «Что произошло с листьями? Какое небо? Светит ли солнышко?». А также представлено задание «Дополните картинку своими словами». Такое задание позволяет развивать не только связную речь посредством вопросов, но и творческое мышление, позволяет додумать сюжет картинки и связно его изложить [3].

Подводя вывод, отметим, что работа с учебником является неотъемлемой частью урока. При регулярном выполнении подобных упражнений из учебника у учащихся с ТНР развивается связная монологическая речь, они учатся грамотно строить свое высказывание, учатся составлять рассказ по картинке, связно и полным предложением отвечать на вопросы.

Таким образом, у учащихся с ТНР имеются нарушения связной монологической речи, что приводит к трудностям изложения своих мыслей, составлению предложений, объединения предложений в связный текст, построения связных рассказов. Одним из эффективных средств для развития связной монологической речи, а также для развития словарного запаса, познавательной сферы, творческого мышления выступают уроки русского языка и литературного чтения.

**Abstract.** This article discloses the concept of "coherent monological speech," considers the peculiarities of coherent monological speech of students with severe speech disorders (with general underdevelopment of speech). The



role of Russian language lessons and literary reading for mastering coherent monologous speech by students of the II grade with general underdevelopment of speech is justified.

#### *Список литературы*

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений – Изд. 3-е, стереотип. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – 158 с.
3. Воропаева, В. С. Литературное чтение : учеб. пособие для 2-го кл. спец. общеобразоват. шк. с рус. яз. Обучения : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова. – Изд. 2-е, дополн. – Минск : Нар. асвета, 2010. – Ч. 1. – 103 с.
4. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 56–73.
5. Кривовязова, Н. Д. Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие для студ. / Н. Д. Кривовязова. – Минск : Зорны верасень, 2007. – 215 с.
6. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
7. Новикова, Л. А. Русский язык : учеб. пособие для 2-го кл. спец. общеобразоват. шк. с рус. яз. обучения : в 2 ч. / Л. А. Новикова, Л. В. Таболина. – Изд. 2-е, перераб. – Минск : Нар. асвета, 2010. – Ч. 2. – 127 с.
8. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Т. В. Волосовец. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 256 с.

УДК 376:801-056.264

**Хандрико Е.А.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Чемоданова Н.В.

### **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности просодической стороны речи у детей с тяжелыми нарушениями речи, а также направления коррекционно-педагогической работы по формированию просодической стороны речи.

Интонационно окрашенная, эмоциональная, выразительная речь является базой для формирования коммуникативных умений, способствующих развитию межличностных взаимоотношений между людьми. В связи с этим в структуру методики логопедической работы при коррекции различных речевых нарушений у детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), помимо работы над формированием лексической и грамматической сторон речи, включается работа над развитием и коррекцией просодической организации речи. Недостаточная сформированность просодики входит в структуру таких речевых нарушений, как дизартрия (Г.В. Бабина [2], О.Г. Приходько [8] и др.), ринолалия (Г.В. Чиркина [9] и др.),

заикание (Л.Е. Арутюнян (Андропова) [1], Л.И. Белякова [3] и др.) и алалия (М.А. Ермакова [4; 5] и др.).

Так, О.Г. Приходько описывая структуру нарушения при *дизартрии*, определяет у данной категории детей нарушения таких характеристик голоса, как сила (голос слабый, тихий и истощенный) и тембр (с носовым оттенком, глухой, с наличием хриплости и осиплости, напряженный, сдавленный), а также встречается гортанный оттенок голоса [8].

Г.В. Бабина, описывая нарушения просодической стороны речи при различных формах дизартрии, указывает, что имеются нарушения просодики и голоса, но в зависимости от формы они проявляются в разной степени и вариантах. Так, например, при псевдобульбарной дизартрии отмечаются грубые нарушения интонации и мелодики. Данные нарушения проявляются в монотонности речи, слабости и назализированности голоса. В случае подкорковой дизартрии наблюдаются нарушения темпо-ритмической организации речи, общая неразборчивость и смазанность речи. При мозжечковой дизартрии темп речи замедлен, ритм скандирован. В целом речь маловыразительна, неразборчива и невнятна [2].

Так, ведется работа над таким средством интонации как темп, который используется для достижения коммуникативной цели высказывания. Выбор темпа речи происходит с учетом нескольких факторов: условий общения, замысла и содержания данного высказывания. Так как темп является средством коммуникации, то необходимо учитывать, что слишком быстрый или медленный темп речи затрудняет восприятие смысла высказывания. Необходимо обучать детей подбирать темп речи в зависимости от содержания основной мысли высказывания.

Идет работа по формированию у учащихся с ТНР умения использовать интонационные средства языка путем произвольного изменения темпа-ритмической организации речи. Важным на этом этапе работы является то, что детей необходимо обучать не только разговору в нормальном темпе, но и использовать изменения темпа речи, т.е. замедлять или ускорять, с целью передачи информации в более выразительной, ситуативно понятной форме в соответствии с содержанием высказывания и важностью речевого отрезка.

С.В. Иваненко в статье, посвященной развитию интонации у детей с *ринолалией*, указывает на отсутствие у данной категории детей способности к любым вариациям голоса. Назализированный, глухой, слабый, быстро истощаемый, лишенный эмоциональной выразительности голос наблюдается как в спонтанной речи при общении, так и при заученном высказывании [6].

И.И. Ермакова в пособии, посвященном коррекции речи и голоса у детей и подростков, дает указания на то, что восстановление речи у детей с ринолалией не происходит спонтанно, а требует специально организованного обучения. Основными направлениями коррекционно-педагогической работы по коррекции голоса при ринолалия являются развитие фонационного и физиологического дыхания, выработка навыка правильного голосоведения, работа над силой голоса и расширение его диапазона. Для коррекции голоса предлагается использовать различные вокальные упражнения, направленные на развитие таких характеристик голоса как высота, тембр, темп, сила на материале звуков, слов, словосочетаний и фраз [5].

Данные о невыразительной, мало интонированной речи детей с *заиканием* имеются в работах Л.И. Беляковой и Е.А. Дьяковой [3]. В связи с наличием речевого нарушением, отсутствием желания и страхом речевого общения речь ребенка с заиканием обретает тихую, вялую, невыразительную окраску. При коррекции заикания одним из направлений работы

является формирование просодической стороны речи, которое предусматривает обучение детей замедлять или ускорять темп речи, при этом одновременно проводится работа над паузой. Предлагается такой способ работы, как увеличение/уменьшение длительности паузы между логическими отрезками высказывания.

В статье, посвященной коррекции интонационной стороны речи при заикании, Л.Е. Андропова указывает на важность формирования умения воспринимать, выделять и различать различные характеристики просодики в импрессивной речи и умения контролировать и изменять ритмико-интонационную структуру экспрессивной речи. В методике логопедической работы при коррекции заикания основным направлением является формирование плавности и выразительности речи. Развитие интонационной стороны речи рассматривается как целостная система работы над ритмом, темпом, мелодикой, паузированием и т.д. [1].

У детей с *алалией* отмечаются особенности ритма, темпа и мелодики речи, обусловленные несформированностью ритмической организации речи. М.А. Ермакова при проведении исследования состояния интонационных компонентов речи у детей с алалией определила, что у них отмечаются особенности в воспроизведении и восприятии мелодики речи, ритмических структур, трудности в произвольном изменении силы голоса, употреблении логического ударения. Дети неправильно расставляют паузы, изменяют темп речи, особенно это проявляется при чтении в связи с трудностями восприятия и воспроизведения коммуникативных типов высказывания [4].

Л.С. Волкова [7], описывая речевую симптоматику детей с моторной формой алалии, указывает на недоразвитие у данной категории всех сторон речи, включая просодическую. Данной категории детей свойственны нарушения ритмической организации речи: они не улавливают предложенный им ритм, не определяют количество ударов и не могут повторить ритмический рисунок выстукиванием или отхлопыванием. Это является причиной послогового произнесения слов различной слоговой структуры, наличия пауз между словами и слогами с различной степенью ударности. Также присутствует скандированный характер высказываний (одинаковая длительность речевых отрезков и пауз между ними) или их фрагментарность (разные по длительности речевые отрезки разрываются разными интервалами). Отмечаются нарушения таких компонентов просодики, как темп, ритм, мелодика, паузирование речи и др.

Работа по формированию просодической стороны речи у учащихся с ТНР предполагает работу над комплексом просодических средств, таких как: мелодика, темпо-ритмическая организация речи, логическое и фразовое ударение, пауза, различные характеристики голоса [7].

Таким образом, работа по формированию и исправлению просодической стороны речи включает в себя как работу над каждым компонентом по отдельности, так и над всей интонационной системой в целом. Особенности произносительной стороны речи отмечаются у различных категорий учащихся с ТНР и характеризуются индивидуальным своеобразием, отличаются по количественным и качественным характеристикам.

**Abstract.** The article presents the features of correctional and pedagogical work on the formation of the prosodic side of speech.

### *Список литературы*

1. Андропова, Л. З. Коррекция интонационной стороны речи заикающихся / Л. З. Андропова // Дефектология. – 1988. – № 6. – С. 63–67.
2. Бабина, Г. В. Лингвистические и психолингвистические аспекты организации работы над произносительной стороной речи у детей с дизартрией / Г. В. Бабина, Р. Е. Идес // Психолингвистика и современная логопедия ; под ред. Л. Б. Халиловой. – М., 1998. – С. 86–92.
3. Белякова, Л. И. Логопедия : Заикание : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : Академия, 2003. – 208 с.
4. Ермакова, М. А. Анализ особенностей интонации и ее компонентов у дошкольников с экспрессивной алалией / М. А. Ермакова // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – № 3. – С. 86–88.
5. Ермакова, И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков / И. И. Ермакова. – М. : Просвещение, 1996. – 143 с.
6. Иваненко, С. Ф. Развитие интонации у детей с ринолалией / С. Ф. Иваненко // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2003. – № 2. – С. 48–57.
7. Логопедия : Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектолог. фак-тов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой: в 5 кн. – М. : Владос, 2007. – Кн. 3. Системные нарушения речи : Алалия. Афазия. – 311 с.
8. Приходько, О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько. – СПб. : КАРО, 2008. – 150 с.
9. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – М. : Аркти, АРКТИ, 2003. – 240 с.

УДК 376.356

**Ходасевич В.А.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Коляда О.П., канд. пед. наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА, КОМПЕНСИРОВАННЫМ КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ, ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ И СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ**

**Аннотация.** В данной статье описаны особенности слухоречевой памяти у детей с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом. Раскрывается значимость учета особенностей слухоречевой памяти при организации коррекционной работы.

Основной целью коррекционной работы с детьми с нарушением слуха по развитию слухового восприятия является формирование и развитие функционального слуха. Важность этих занятий обусловлена тем, что слуховое восприятие является базой для формирования и развития устной речи.

Кохлеарная имплантация – это система мероприятий, направленных на восстановление слуха и социальную адаптацию детей с IV степенью тугоухости и глухотой, которая включает предоперационное обследование, проведение операции и послеоперационную слухоречевую реабилитацию. В Республике Беларусь разработка содержания и методических рекомендаций

по организации коррекционно-педагогической помощи детям с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, осуществлена С.Н. Феклистовой. Этап послеоперационной реабилитации включает точную настройку процессора кохлеарного импланта, развитие восприятия окружающих звуков и речи с помощью кохлеарного импланта, развитие и коррекцию устной речи, развитие языковой способности и коммуникативных навыков, развитие невербального интеллекта, а также психологическую работу с ребенком и его близкими. С.Н. Феклистова отмечает: «поскольку кохлеарная имплантация возвращает физическую возможность воспринимать на слух достаточно большой спектр звуков, не следует делать ставку на «обходные методы» формирования речи, которые рекомендованы в работе с детьми, использующими слуховые аппараты (опору на зрительный, кожный анализаторы, использование дактилологии и письменной формы речи). Работу следует осуществлять на основе «естественного» пути, предполагающего овладение речью на основе подражания на слух» [4, с. 2].

Появление физического слуха – это необходимое, но не единственное условие формирования и развития функционального слуха и импрессивной речи ребенка. После включения речевого процессора кохлеарного импланта состояние физического слуха соответствует I степени тугоухости по Международной классификации нарушений слуха. Задачей работы сурдопедагога выступает формирование физиологического слуха. Исследователи (О.Л. Беляева [1], И.В. Королева [3], С.Н. Феклистова [4]), рассматривая проблему послеоперационной реабилитации, отмечают, что ее успех во многом зависит от интенсивности и качества организуемой коррекционной работы.

В исследованиях И.В. Королевой выделяются следующие особенности слухового восприятия детей с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом: искажение звуков, передаваемых системой кохлеарного импланта в слуховую систему; несформированность и/или нарушение центральных слуховых процессов; мензуральность восприятия, которая обуславливает трудности локализации звука в пространстве [3].

Одним из условий обеспечения высокого уровня реабилитации является организация целенаправленной систематической коррекционной работы, включающей развитие слухоречевой памяти с использованием развивающих упражнений. Они должны носить познавательный характер, т. е. развивать мышление и память, т. к. психика человека целостна и все психические процессы взаимосвязаны.

Уровень успешности послеоперационной слухоречевой реабилитации определяется рядом причин, к которым относят: возраст ребенка на момент проведения операции, наличие или отсутствие сопутствующих нарушений, создание эффективной слухоречевой среды, опыт использования слуховых аппаратов в дооперационный период, корректное коррекционное сопровождение, постоянное использование речевого процессора ребенком, его адекватные настройки, а также ментальные способности ребенка.

В исследовании О.Л. Беляевой особо отмечается, что успех слухоречевой реабилитации зависит от уровня слухоречевой памяти, а также от сформированности слуховых эталонов, запечатления в памяти характера звучания, его соотнесения с определенным источником и осознанием смысла [1].

Процессы памяти заключаются в восприятии поступающих от анализаторов сведений, их сохранении и воспроизведении. Известно, что развитие восприятия находится в тесной связи с

памятью, так как восприятие обеспечивает качество запоминания, а качество запоминания, в свою очередь, зависит от особенностей восприятия.

К особенностям слухоречевой памяти детей с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, исследователи относят следующие:

- задержка развития процессов запоминания слов;
- запоминание слов происходит на основе зрительно-двигательных образов;
- запоминание слов осмысленно, но не прочно;
- происходит смешение похожих по написанию слов, что приводит к менее точному узнаванию и воспроизведению;
- процесс запоминания опосредствуется деятельностью по анализу воспринимаемых слов и соотнесению с имеющимися образцами;
- большие трудности мысленного оперирования и сопоставления образов слов при запоминании, узнавании и воспроизведении;
- лучше запоминают тот материал, который зависит от умения запоминать, а не анализировать;
- меньший объем памяти по сравнению с нормально слышащими детьми.

В современной сурдопедагогике используется широкий перечень упражнений на развитие различных свойств слухоречевой памяти, таких, как объем, точность, прочность и быстрота, а также на совершенствование способов запоминания, увеличение продолжительности хранения материала. Так, для улучшения точности воспроизведения информации используются такие упражнения, как «Магазин», «Зашифруй предложение», «Пары слов». С целью формирования прочной связи между предметом и его названием проводятся упражнения «Покажи игрушку», «Чемодан», «Веселый поезд». Для увеличения объема памяти целесообразно использовать упражнения «Повтори и продолжи», «Пиктограмма», «Цепочка слогов», «Магазин». Также очень важно развивать ассоциативную память, т.к. процессы памяти проявляются в связи с отражением в сознании уже известных образов слов. На развитие причинно-следственных ассоциаций проводят упражнение «Цепочки ассоциаций», ассоциации сходства и контраста хорошо закрепляются при помощи упражнения «Придумай, как запомнить слово».

Использование перечисленных упражнений в работе с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, может быть эффективным при соблюдении следующих общих рекомендаций:

- на начальном этапе работы обязательно использование наглядных опор, чтобы используемая наглядность помогала ребенку сформировать слуховой и произносительный образы слова;
- повторение и закрепление уже изученного: учитывая, что дети данной категории не однородная группа по уровню развития слуховых и речевых навыков, количество предъявления слов, по данным И.В. Королевой, может значительно варьироваться в некоторых случаях до 600 раз;
- увеличение времени по сравнению с нормой для экспозиции предъявляемого речевого материала и его актуализации и воспроизведения ребенком;
- включение слов, предъявляемых для запоминания, в семантические поля;

–продолжительность занятий и их интенсивность организуется с учетом требований здоровьесбережения, с учетом индивидуально-типологических особенностей нервной системы ребенка;

–соблюдение дозировки слуховой нагрузки;

–игровой материал должен быть интересным, коммуникативно-значимым и эмоционально насыщенным для ребенка. Это активно влияет на эффективность произвольного запоминания и повышает его продуктивность.

Таким образом, при организации коррекционной работы с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, необходима реализация основных методических требований, обеспечивающих их успешное слухоречевое развитие, а также принципа индивидуального подхода и систематичности обучения.

**Abstract.** This article describes the features of auditory-speech memory of children with hearing impairment compensated by a cochlear implant. The importance of accounting for the features of auditory-speech memory is revealed in the organization of correctional work.

#### *Список литературы*

1. Беляева, О. Л. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада. Практическое пособие / О. Л. Беляева. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2014. – 130 с.

2. Зонтова, О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации / О. В. Зонтова. – СПб. : СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. – 78 с.

3. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых : учеб. пособие / И. В. Королева. – СПб. : КАРО, 2009. – 192 с.

4. Феклистова, С. Н. Коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2016. – 104 с.

УДК 376-056. 264 : 373. 2

**Цвирко В.Г.**

*Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Баль Н.Н., канд. пед. наук, доцент

## **ДИАГНОСТИКА УМЕНИЯ КООРДИНИРОВАТЬ ДВИЖЕНИЯ С РЕЧЬЮ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема разработки методики диагностики умения координировать движение с речью у детей со стертой дизартрией. Предлагаемая методика обследования учитывает кинетическую и кинестетическую организацию движений, а также включает систему педагогической помощи. Ее использование позволяет выявить как актуальный, так и потенциальный уровни сформированности моторного компонента речи у детей со стертой дизартрией.

Проблема выявления и коррекции стертой дизартрии продолжает оставаться актуальной в логопедической теории и практике до настоящего времени. В литературе имеются многочисленные указания на то, что у детей наблюдаются недостатки произношения, которые

по симптоматике напоминают дислалию, но имеют более длительную и сложную динамику устранения. Изучение стертой дизартрии является предметом исследования медицинских, педагогических и лингвистических дисциплин [1].

По определению Л.В. Лопатиной, стертая дизартрия – это речевое нарушение, проявляющееся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающее вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга. Неярко выраженные мозговые нарушения могут привести к возникновению стертой дизартрии, которую следует рассматривать как степень проявления дизартрии [2]. У детей со стертой дизартрией в связи с поражением центральной нервной системы и нарушением иннервации мышц речевого аппарата не формируются необходимые кинестезии, вследствие чего спонтанно не совершенствуется произносительная сторона речи, что приводит к длительному процессу автоматизации звуков.

Учитывая сложность диагностики стертой дизартрии, следует принимать во внимание взаимосвязь между состоянием речи и моторной сферы ребенка. В последнем случае имеется в виду не только степень сформированности артикуляторной моторики, но и уровень развития тонкой дифференцированной моторики кистей и пальцев рук [1]. При коррекции данного речевого расстройства необходимо понимать, что любая форма дизартрии может быть выражена в стертой ее степени. И в зависимости от этого работа должна строиться дифференцированно.

Для изучения умения координировать движения с речью у старших дошкольников со стертой дизартрией была разработана методика, в основу которой были положены пробы Е.Ф. Архиповой [1]: тест исследования развития кинестетической основы движений руки, исследования кинетической основы движений руки, исследования кинестетического орального праксиса, исследования кинетического орального праксиса, а так же методика исследования реципрокной координации движений Т.В. Ахутиной [3]. В данной методике были скомбинированы 6 заданий для исследования умения координировать движения с речью у детей со стертой дизартрией. Задания состоят из двух частей: вводной и основной. Вводная часть предполагала ознакомление ребенка с заданием и его выполнение. Выполнение данной части не оценивалось педагогом. Основная часть представляла собой контрольный вариант задания, выполнение которого оценивалось педагогом по следующим критериям: правильность выполнения, точность движений, ритмичность, темп, синхронность, переключаемость, умение сочетать движение и речь.

Рассмотрим содержание заданий разработанной методики.

**Первое задание. Вводная часть:** «Давай посмотрим в зеркало и скажем, что делает наш рот, когда мы говорим звук [А]? – Рот широко открыт, [О] – Ротик открыт, губы вытянуты вперед и напоминают бублик, [И] – Губы улыбаются, зубы видны. [У] – Рот открыт, губы вытянуты вперед. Сейчас я закрою зеркало, а ты скажи, что делает рот, когда мы говорим звук [А], [О], [И], [У]? А теперь, мы поиграем в игру «Пальчики здороваются». Большой пальчик – он (показывает педагог), будет здороваться со вторым пальчиком (показывает) и говорит ему [А], третьим – (показывает) и говорит ему [О], четвертым – (показывает) и говорит ему [И] и пятым (показывает) – и говорит [У]». Задание выполняется совместно с педагогом. *Основная часть:* «Мы поиграем в игру «Пальчики здороваются». Большой пальчик – вот он (показывает), будет здороваться со вторым пальчиком – (показывает) и говорит ему [О],



третьим – (показывает) и говорит ему [А], четвертым – (показывает) и говорит ему [У] и пятым (показывает) – и говорит [И]. Что делает ротик, когда он произносит звук [О], [А], [У], [И]?» Задание выполняется ребенком самостоятельно.

**Второе задание.** *Вводная часть:* «Давай посмотрим в зеркало и произнесем звук [Т] (произносим вместе с ребенком, можно несколько раз). Что делает язык? Он упирается в верхние зубки. А когда говорим звук [Т'] (произносим вместе с ребенком), язычок упирается в нижние зубки. Сейчас положи ладошку на стол. Поднимай пальцы по порядку, начиная с мизинца, произнося звуки [Т], [Т'], [Т], [Т'], [Т]. Сейчас я закрою зеркальце, а ты скажи, что делал язычок, когда мы произносили звук [Т], [Т']». *Основная часть:* «Положи ладошку на стол. Поднимай пальцы по одному, начиная с мизинца, произнося звуки [н], [н'], [н], [н'], [н]. Скажи, что делал язычок, когда ты произносил(а) звук [н], [н']?»

**Третье задание.** *Вводная часть:* «Давай посмотрим в зеркальце и увидим, что делают губы, когда мы говорим [си] (педагог произносит вместе с ребенком, глядя в зеркало) – губы растянуты, улыбаются, а когда говорим [су] (педагог произносит вместе с ребенком, глядя в зеркало)– губки вытянуты вперед. Сейчас выполним поочередно. А теперь, я закрою зеркало. Скажи, что делает рот, когда мы произносим слог [си], [су]? Вытяни второй и пятый пальцы правой руки («Сделай козу рогатую») и скажи [си], затем вытяни второй и третий пальцы («Сделай зайчика») и произнеси [су]. Сейчас выполним по очереди». *Основная часть:* «Вытяни второй и пятый пальцы правой руки («Сделай козу рогатую») и скажи [ки], затем вытяни второй и третий пальцы («Сделай зайчика») и произнеси [ку]. Повторяй поочередно. Скажи, что делали губки, когда ты произносил слог [ки], [ку]?»

**Четвертое задание.** *Вводная часть:* «Давай вместе, глядя в зеркало, скажем звук [и]. Что делают губы? Они улыбаются. А теперь давай скажем звук [о]. Что делают губы? Они становятся кругленькие. Положи руки на стол. Сожми одну руку в кулак, а вторая рука останется ладошкой. Теперь одновременно меняй положение рук, произнося звуки [и], [о]. Скажи, что делали губки, когда мы произносили звуки [и], [о]?». *Основная часть:* «Положи руки на стол. Сожми одну руку в кулак, а вторая рука останется ладошкой. Теперь одновременно меняй положение рук, произнося звуки [у], [ы]. Скажи, что делали губы, когда мы произносили звуки [у], [ы]?»

**Пятое задание.** *Вводная часть:* «Мы сделаем с тобой грибок из наших рук. Правую руку сожмем в кулак – это будет ножка, и на нее положим ладонь левой руки – это будет шляпка, и будем напевать песенку [т], [т']». *Основная часть:* «Мы сделаем с тобой грибок из наших рук. Правую руку сожмем в кулак – это будет ножка, и на нее положим ладонь левой руки – это будет шляпка, и будем напевать песенку [д], [д']. Скажи, что делал язычок, когда ты произносил(а) звук [д], [д']?»

**Шестое задание.** *Вводная часть:* «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения: рот открыт, верхние и нижние зубы видны. У нас получилось «Окно». *Основная часть:* «Давай поиграем с тобой в игру, которая называется «Замри!». Я буду показывать, что делает язычок, а ты смотри и постарайся сделать так же. Потом я буду говорить: «Замри!», а ты постарайся не шевелить язычком. Давай сделаем «Окно» (логопед начинает вместе с ребенком). «Замри!» (ребенок должен удержать позу 5–7 сек.)). *Вводная часть:* «Посмотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения: широко раскрыть рот, кончик языка поднять вверх к верхним зубам. У нас получился «Парус». *Основная часть:* «Давай поиграем

с тобой в игру, которая называется «Замри!». Я буду показывать, что делает язычок, а ты смотри и постарайся сделать так же. Потом я буду говорить: «Замри!», а ты постарайся не шевелить язычком. Давай сделаем «Парус» (логопед начинает вместе с ребенком). «Замри!» (ребенок должен удерживать позу 5–7 сек.)). *Вводная часть:* Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения: язык широкий, распластанный, неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт, зафиксировать такое положение. У нас получилась «Лопатка». *Основная часть:* «Давай поиграем с тобой в игру, которая называется «Замри!». Я буду показывать, что делает язычок, а ты смотри и постарайся сделать так же. Потом я буду говорить: «Замри!», а ты постарайся не шевелить язычком. –Давай сделаем «Лопатку» (логопед начинает вместе с ребенком). «Замри!» (ребенок должен удерживать позу 5–7 сек.)). *Вводная часть:* «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: рот открыт, широкий плоский язык лежит на дне полости рта. Кончик упирается в нижние резцы. У нас получился мостик». *Основная часть:* «Давай поиграем с тобой в игру, которая называется «Замри!». Я буду показывать, что делает язычок, а ты смотри и постарайся сделать так же. Потом я буду говорить: «Замри!», а ты постарайся не шевелить язычком. Давай сделаем «Мостик» (логопед начинает вместе с ребенком). «Замри!» (ребенок должен удерживать позу 5–7 сек.)). Последовательность выполнения всех упражнений: «окно» – «парус» – «лопатка» – «мост». Ребенка просят удерживать органы артикуляции в нужном положении 5–7 секунд.

При появлении трудностей в ходе выполнения заданий детям оказывалась помощь, применение которой предполагало ее поочередное использование:

1. *Стимулирующая:* «Попробуй еще раз». Инструкция не повторяется.
2. *Организирующая:* Повторение словесной инструкции.
3. *Обучающая:* Наглядная демонстрация выполнения задания (*обуч. 1*); совместное пошаговое выполнение по речевой программе на основе внешнего проговаривания каждой выполняемой операции (*обуч. 2*); совместное пошаговое выполнение по наглядной программе на основе внешнего проговаривания каждой выполняемой операции (*обуч. 3*).

С учетом разработанной системы помощи была разработана следующая система количественной оценки выполнения заданий: 3 балла (максимальная возможная оценка за выполнение задания) – задание выполнено правильно, самостоятельно; 2,5 балла – выполнение задания со стимулирующей помощью; 2 балла – выполнение задания с организационной помощью; 1,5 балла – выполнение задания с обучающей помощью 1; 1 балл – выполнение задания с обучающей помощью 2; 0,5 балла – выполнение задания с обучающей помощью 3; 0 баллов – задание не выполняется. Использование ступенчатой системы помощи позволяет выявить как актуальный, так и потенциальный уровни сформированности моторного компонента речи у детей со стертой дизартрией. Диагностическая основа логопедической работы с детьми с данным речедвигательным нарушением обеспечит индивидуализацию и дифференциацию коррекции основных проявлений дизартрии.

**Abstract.** The proposed survey technique takes into account the kinetic and kinesthetic organization of movements, and also includes a system of pedagogical assistance. Its use makes it possible to identify both actual and potential levels of formation of the motor component of speech in children with erased dysarthria.

### *Список литературы*

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 254 с.
2. Лопатина, Л. В. Приемы логопедического обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения / Л. В. Лопатина // Дефектология. – 1986. – № 2. – С. 64–70.
3. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет [Текст] : приложение : протоколы обследования / под ред. Т. В. Ахутиной. – М. : В. Секачев, 2016. – 28 с.

УДК 37.04

**Чебанова М.Я.**

*Саратов, Российская Федерация*

Научный руководитель: Щетинина Е.Б., канд. соц. наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности организация специальных образовательных условий при обучении в общеобразовательной школе детей с нарушением интеллекта, а также приводится ряд рекомендаций для эффективности обучения. Рассматривается ряд особенностей, которые необходимо учитывать при обучении детей с нарушением интеллекта.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья самый высокий процент составляют дети с нарушением интеллекта. Умственная отсталость – это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного (разлитого) органического поражения центральной нервной системы. Легкая степень позволяет обучаться, но речь развивается очень медленно и часто останавливается на том же уровне, что и у подростков. В результате они имеют большой словарный состав, могут нормально функционировать в группе людей, ухаживать за собой, даже выходить на простую работу. Дети со средней степенью умственной отсталости плохо взаимодействуют вне ограниченного круга лиц, поэтому кроме специального обучения, им нужен еще и постоянный присмотр. Тяжелые степени нарушений с трудом поддаются обучению.

Получение детьми с нарушением интеллекта образования – это одно из основных условий их успешной социализации, что позволит всецело участвовать в общественной и трудовой деятельности, а также реализовать себя в личностном плане. Актуальным стал вопрос обучения детей с нарушениями развития в общеобразовательной школе, т.к. в последние годы наблюдается тенденция – отказ от школ-интернатов и специальных коррекционных школ, родители (законные опекуны несовершеннолетних) предпочитают отдавать ребенка в общеобразовательные школы и детские сады. Право родителей в выборе места обучения ребенка, закреплено в Конституции РФ, а также в законе №273-ФЗ «Об образовании в РФ», а именно ст. 67 п. 2, 3, 4 [4].

Создание специальных образовательных условий для обучающихся с нарушением развития должны способствовать:

- целенаправленному развитию способности обучающихся к вербальной коммуникации и

взаимодействию в условиях разного социального окружения для решения жизненных задач;

- формированию социально-бытовой компетентности обучающихся, способствующей приобщению к самостоятельной жизни в обществе, улучшению ее качества;
- развитию самостоятельности и независимости в повседневной жизни;
- расширению круга общения, выходу обучающегося за пределы семьи и образовательной организации;
- раскрытию возможных избирательных способностей и интересов ребенка в разных видах практической, художественно-эстетической, спортивно-физкультурной деятельности;
- развитию представлений об окружающем мире в совокупности его природных и социальных компонентов;
- реализации потенциальных возможностей в овладении профессионально-трудовой деятельностью и возможном совершенствовании приобретенных трудовых навыков на уровне среднего профессионального образования.

В обучении детей с нарушением интеллекта педагог в общеобразовательной школе должен использовать специальные образовательные программы, адаптированные под конкретного ребенка.

При организации образовательного пространства должны быть учтены возможности и особенности моторики, восприятия, внимания, памяти ребенка. Для оптимизации обучения организуются групповые и индивидуальные занятия. А также в учреждении должны создаваться зоны отдыха [2].

Сроки освоения адаптированной образовательной программы обучающимися с легкой степенью умственной отсталости составляют 9 лет (I–IX) [3].

С помощью психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПк) осуществляется построение и корректировка общеобразовательных маршрутов обучающихся с нарушением интеллекта. Педагоги на основании ПМПк составляют календарно-тематическое планирование таким образом, чтобы учащиеся с разным уровнем развития изучили одну и ту же тему в равной степени.

Обучение по специальным (коррекционным) программам для детей с нарушением интеллекта на первой образовательной ступени осуществляется по предметам «Чтение и развитие речи», «Письмо и развитие речи», «Математика», «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности», «Трудовое обучение». Все эти предметы легко интегрируются с общеобразовательными предметами, предусмотренными не коррекционными программами. Это позволяет всем учащимся с нарушением интеллекта обучаться в обычном классе. Однако из-за специфики усвоения материала, то есть дети с легкой степенью нарушения интеллекта, усваивают информацию медленнее, при обучении такого ребенка в общеобразовательной школе необходимо присутствие тьютера.

На второй ступени в соответствии с программами для детей с нарушением интеллекта (С(К)ОУ VIII вида) не предусмотрено изучение предметов «Иностранный язык», «Химия», «Физика» в V–IX классах. Учебные предметы, которые не предусмотрены специальной (коррекционной) программой для детей с нарушением интеллекта, учащиеся не посещают. Вместо необязательных предметов, учащимся рекомендуется присутствовать на уроках труда в специальных классах [1].

Уроки труда имеют ключевое значение в образовании данной категории детей. Трудовое

обучение требует наличия хорошей материально-технической базы. При ее отсутствии в общеобразовательной школе целесообразна организация трудового обучения на базе специальной школы. Практика в связи с трудовым обучением организуется в школьных мастерских, на пришкольном учебно-опытном участке, на базовом предприятии. Для проведения занятий, предусмотренных коррекционным компонентом учебного плана вспомогательной школы, рекомендуется в общеобразовательной школе иметь кабинет коррекционно-педагогической помощи или соответствующее оборудование в кабинете инклюзивного обучения, позволяющее проводить занятия по коррекции психофизического развития и формированию социально-бытовых умений и навыков [3].

Также учащиеся с нарушением интеллекта могут посещать различные занятия предусмотренные системой дополнительного образования.

В конце обучения (IX класс) дети с нарушением интеллекта сдают один экзамен по трудовому обучению и получают свидетельство установленного образца.

Среди рекомендаций для эффективного обучения детей с нарушением интеллекта выделяют такие как: организация образовательного пространства для ребенка с нарушением интеллекта; организация временных рамок обучения; рабочее место должно соответствовать потребностям учащегося с нарушением интеллекта; обеспечить учащихся техническими средствами, для удовлетворения образовательных потребностей; обеспечить обучающихся с нарушением интеллекта специальной литературой.

Таким образом, каждый ребенок независимо от его особенностей обладает своими интересами, способностями и учебными потребностями. Инклюзивное образование – это пошаговая система, при которой не ребенок с особыми образовательными потребностями подстраивается под образовательное пространство, а образовательное пространство подстраивается под ученика, создавая для него подходящую образовательную среду. Опыт показывает, что организация инклюзивного образования может быть успешной при правильном подходе и организации.

**Abstract.** The article discusses the features of the organization of special educational conditions when teaching children in a comprehensive school with a violation of intelligence, as well as a number of recommendations on the effectiveness of training. An urgent issue to consider is the training of children with intellectual disabilities, along with healthy peers, for optimal socialization, in this regard, parents refuse correctional institutions, choosing secondary schools and kindergartens. It also considers a number of features that must be considered when teaching children about intellectual disabilities.

#### *Список литературы*

1. Зайцев, Д. В. Интегрирование образования детей с ограниченными возможностями: социологические исследования / Д. В. Зайцев // Дефектология. – 2004. – № 7. – С. 127–132.
2. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова. – М. : Академия, 2004. – 160 с.
3. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Субботина ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2006. – 22 с.
4. Чурекова, Т. М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений / Т. М. Чурекова. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2005. – 262 с.

**Черноivanова Е.Н.**

*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Урусова О.И.

## **ТРУДНОСТИ В ОВЛАДЕНИИ УМЕНИЕМ ПИСАТЬ ИЗЛОЖЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ проблемы овладения умением написания изложения учащимися с тяжелыми нарушениями речи в начальных классах. Приведены результаты эмпирического исследования качественного своеобразия изложений учащихся с тяжелыми нарушениями речи в IV классе.

Развитие письменной связной речи является неперенным условием успешного обучения ребенка в школе. Только достаточно высокий уровень развития письменной связной речи дает учащемуся возможность последовательно и полно, аргументировано и логично излагать собственные суждения, делиться мыслями и впечатлениями, точно и развернуто отвечать на поставленные вопросы, воспроизводить содержание прочитанных текстов художественной литературы и устного народного творчества. Одним из приемов развития связной письменной речи учащихся является изложение. В основе изложений лежит подражание образцу. Поэтому изложения играют важную роль в обучении, воспитании, интеллектуальном и речевом развитии учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР).

Изучением особенностей формирования письменной связной речи у детей с ТНР и разработкой методик обучения написанию изложения занимались такие ученые как А.Ю. Горбунова [1], Л. А. Зайцева и Н.Н. Баль [2], К.В. Комаров [3], Н.Д. Кривовязова [4] и др.

Так, Н.Д. Кривовязова отмечает нарушение полноты и точности передачи содержания, а также логико-временных связей повествования у учащихся с ТНР, что, по мнению автора, «выражается в пропуске важных для понимания общего смысла произведения эпизодов текста, существенных деталей, действующих лиц, отсутствие или ошибочное указание на место, время действия, искажение поступков, реплик персонажей» [4, с. 103].

А.Ю. Горбунова и Н.Г. Петрова среди наиболее распространенных нарушений при написании изложений учащимися с ТНР указывают фрагментарность передачи содержания. Это выражается в том, что дети вместо связного осознанного изложения механически воспроизводят отдельные эпизоды текста, которые привлекли их внимание, запомнились вне связи с контекстом, общим смыслом произведения [1].

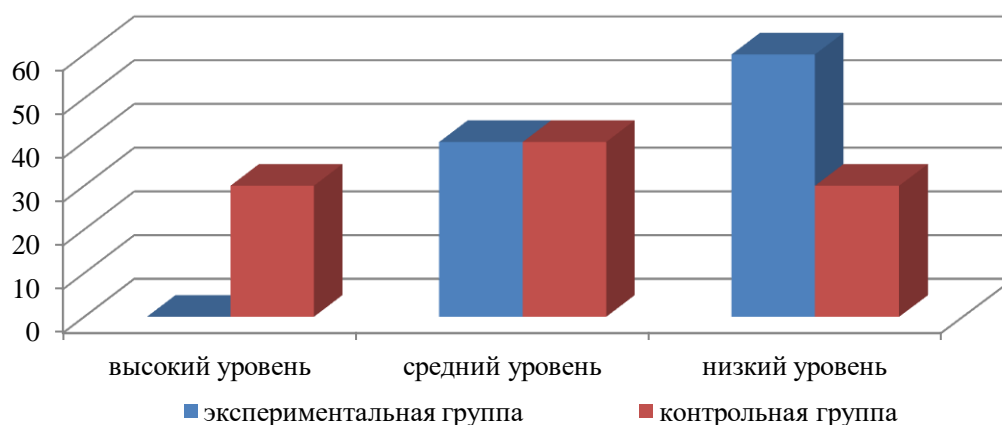
К.В. Комаров указывает на своеобразие лексического оформления изложений учащимися с ТНР, которые отличаются однообразием, тавтологичностью, преобладанием в речи имен существительных и глаголов. Детям характерно необоснованно частое и беспорядочное использование местоимений, что приводит к затруднению понимания написанного [3].

По мнению Л.А. Зайцевой и Н.Н. Баль у учащихся с ТНР значительно нарушается синтаксическое оформление текста изложения. Дети пользуются преимущественно простыми малораспространенными предложениями, далеко не всегда логически законченными,

отмечается упрощение структуры предложений в результате замены сложных предложений простыми, а также уменьшение их объема за счет пропуска второстепенных членов (определений, обстоятельств) [2].

С целью уточнения представлений о построении учащимися с ТНР связных письменных высказываний в форме изложения нами было предпринято исследование, направленное на выявление качественного своеобразия изложений. Исследование проводилось на базе «Вильнюсской средней школы им. Льва Карсавина». Данное учреждение осуществляет обучение на русском языке. К участию в исследовании были привлечены 10 учащихся IV класса с ТНР и 10 сверстников с нормальным речевым развитием. Оценка изложений производилась с учетом ряда критериев: смысловое содержание; степень связности текста; грамматическое и лексическое оформление, степень соответствия изложения образцу. В качестве речевого материала для выявления особенностей написания изложения был использован адаптированный (с сокращением объема) текст рассказа Г. Скребицкого «Наступила осень» [5].

Анализ результатов исследования с учетом полноты и последовательности письменного воспроизведения исходного текста позволил выделить ряд уровней сформированности умения писать изложение в контрольной и экспериментальной группах.



**Рисунок** – Уровень сформированности написания изложения учащимися с тяжелыми нарушениями речи в IV классе

Низкий уровень сформированности умения писать изложение был выявлен у шести (60 %) учащихся с тяжелыми нарушениями речи и трех (30 %) детей контрольной группы. Данным детям была характерна фрагментарность изложения текста, тенденция к перечислению событий без обобщающей сюжетной линии, пропуск значимых смысловых звеньев, что затрудняло адекватное восприятие и понимание текста изложения.

Дети со средним уровнем сформированности изучаемого умения (четверо (40 %) учащихся с ТНР и четверо (40%) детей с нормальным речевым развитием) продемонстрировали более высокие возможности письменной передачи содержания текста. Несмотря на то, что в изложениях этих учащихся наблюдались пропуски смысловых звеньев (не отражены некоторые смысловые отношения, присутствовали сокращения и пропуски

событий), они, в целом, не разрушали относительную целостность содержательной стороны изложения.

Высокий уровень сформированности умения в группе учащихся с ТНР выявлен не был. В контрольной группе данный уровень был отмечен у трех (30%) учащихся. Имеющие место в изложениях данных детей незначительные пробелы не разрушали общей цельности текста изложения.

Анализ изложений детей с ТНР с позиции их связности выявил ряд особенностей: необоснованные повторы отдельных слов, фрагментов высказываний, что можно трактовать, с одной стороны, неумением ориентироваться на логические звенья в развитии сюжета, а, с другой, – слабостью контроля за процессом речевой деятельности у детей; структурная неполнота высказываний, пропуск слов, значимых для понимания содержания текста.

Учащиеся с ТНР продемонстрировали неодинаковые возможности синтаксического оформления изложения. У восьми (80 %) детей контрольной группы изложение было оформлено грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных синтаксических конструкций. Для всех учащихся с ТНР типичными были простые малораспространенные и нераспространенные предложения.

В изложениях учащихся с ТНР были отмечены следующие проявления аграмматизма: замена/отсутствие предлога («спрятала дупле»; «Птицы улетают за теплые края»); отсутствие согласования в роде, числе, падеже («Лето концец»; «серый тучи»).

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет констатировать, что учащимся с ТНР свойственны недостатки написания изложения, которые обнаруживают себя в сфере как смыслового содержания, так и его лексико-грамматического и синтаксического оформления, что позволяет определить и уточнить спектр задач коррекционно-развивающей работы в направлении обучения написанию изложений, которые, на наш взгляд, должны быть первоначально сконцентрированы на развитии у учащихся с ТНР операций деления целого текста на части, точности и лаконичности речи; на формировании лексико-грамматических средств языка, на развитии произвольного внимания, памяти и работоспособности.

**Abstract.** The article presents the analysis of the problem of mastering the ability to write an retelling by students with severe speech disorders in primary classes. The results of an empirical study of the qualitative originality of the retellings of students with severe speech disorders in the fourth grade are presented.

#### *Список литературы*

1. Горбунова, А. Ю. Методика преподавания русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие для вузов / А. Ю. Горбунова, Н. Г. Петрова. – Новосибирск : НГПУ, 2012. – 172 с.
2. Зайцева, Н. Ф. Основы обучения языку в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. А. Зайцева, Н. Н. Баль. – Минск : Харвест, 2006. – 127 с.
3. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / К. В. Комаров. – М. : Просвещение, 1982. – 263 с.
4. Кривовязова, Н. Д. Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие / Н. Д. Кривовязова. – Минск : Зорны верасень, 2007. – 214 с.
5. Узорова, О. В. Сборник контрольных диктантов и изложений по русскому языку : 1–4 классы / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. – М. : АСТ, 2017. – 286 с.



**Чехович Е.И.**

*Гродно, Республика Беларусь*

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

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье дана характеристика пространственных представлений, выделены их структурные компоненты и уровни. Раскрыто значение пространственных представлений в жизни человека. Рассмотрены особенности пространственных представлений у учащихся на I ступени общего среднего образования с тяжелыми нарушениями речи.

Ориентировка в пространстве, включающая в себя пространственное различение, восприятие пространства, понимание различных пространственных отношений, является одним из важнейших аспектов, обеспечивающих всестороннее развитие личности индивида. Способность ориентироваться в пространстве и умение оперировать пространственными образами чрезвычайно важно в процессе жизнедеятельности и выступает предпосылкой формирования картины мира и осмысления собственного пространства в нем.

Формирование пространственных представлений у человека начинает осуществляться с самого раннего детства, когда ребенок посредством познания предметов и явлений окружающей действительности сталкивается с восприятием пространства и в последующем при помощи взрослых знакомится с основами пространственной ориентировки. В начальной школе формирование и развитие пространственных представлений у учащихся продолжается, осуществляется в различных видах деятельности и выступает одной из важнейших задач в образовательном и воспитательном процессе, является предпосылкой овладения учащимися навыками чтения и письма. Кроме того, формирование пространственных представлений во многом способствует становлению учащегося как личности в системе межличностных и социальных отношений.

Цель данной статьи – описать особенности пространственных представлений у учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи.

Развитие пространственных представлений у детей является неотъемлемой составляющей всестороннего развития личности и включает в себя развитие пространственной ориентировки, формирование умений устанавливать пространственные отношения между предметами и явлениями окружающей действительности [2]. Формирование пространственных представлений осуществляется на основе деятельности кинестетического, осязательного, зрительного, слухового, обонятельного анализаторов, при этом кинестетический и зрительный анализаторы являются ведущими в данном процессе.

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [3] в своих исследованиях в структуре пространственных представлений выделяют четыре уровня, которыми ребенок постепенно овладевает в процессе своего развития (рисунок).



Рисунок – Уровни пространственных представлений (по Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [9])

**Первый уровень** пространственных представлений подразумевает овладение пространством собственного тела (телесность, схема тела).

**Второй уровень** пространственных представлений подразумевает овладение представлениями о физическом пространстве (пространстве окружающих объектов по отношению к телу ребенка).

**Третий уровень** подразумевает вербализацию пространственных представлений. Переход к данному уровню возможен при условии сформированности у ребенка определенного уровня речевого развития: вначале в речи ребенка появляются пространственные обозначения топологического плана (тут, вот, там) и лишь позже – координатные и метрические (дальше, ниже, сзади, слева и так далее).

**Четвертый уровень** пространственных представлений – это лингвистические представления или, так называемое, пространство языка. Данный уровень развивается на основе уже сформированных уровней «нижнего» порядка, представлен в речевой деятельности и является неотъемлемым компонентом вида мышления и познавательного развития ребенка в целом [3].

Процесс развития пространственных представлений играет важнейшую роль во всестороннем развитии учащихся с тяжелыми нарушениями речи, при этом, развитие пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) значительно затруднено и обусловлено особенностями развития познавательных процессов.

Нарушения в формировании пространственных представлений у учащихся с ТНР во многом обусловлено трудностями в восприятии зрительных образов. Их зрительное восприятие отстает показателей нормального развития и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. При этом простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается. От нормы затруднения наблюдаются при

усложнении заданий (узнавание предметов в условиях наложения, зашумления). Необходимость оптического анализа, выделение из фона вызывают у учащихся затруднения. Учащиеся с ТНР воспринимают образ предмета в усложненных условиях с определенными трудностями: увеличивается время принятия решения, учащиеся не уверены в правильности своих ответов, отмечаются ошибки опознания. Число ошибок опознания увеличивается при уменьшении количества информативных признаков предметов [1].

Учащиеся с ТНР испытывают трудности в словесном определении пространственных отношений: эти определения либо не появляются вообще, либо заменяются на более простые «там», «тут» и сопровождаются жестами. У учащихся с ТНР на I ступени общего среднего образования особенность усвоения ими речевых норм обозначения пространственных отношений заключается в том, что ограниченность речевого общения, отставание в развитии познавательной деятельности не позволяют детям самостоятельно овладеть более сложными предложениями (из-под, из-за, между, над). Отсюда появляются ошибки на замену и смешение предлогов. В простых сочетаниях дети обычно правильно согласуют прилагательные с существительными, но при усложненных заданиях типа: «Мальчик рисует красной ручкой и синим карандашом» нередко появляются ошибки, обусловленные недостаточной дифференциацией форм слова.

Несформированность пространственных представлений у учащихся с ТНР проявляется также в затруднениях определения пространственных отношений между предметами, определении расположения предмета по отношению к себе, затруднениях речевого обозначения пространственных отношений, неточности восприятия и воспроизведения зрительного ряда.

Для развития пространственных представлений у учащихся с ТНР используются различные методы и средства, при этом, особая роль в данном процессе отводится урокам по предмету «Математика». Уроки математики обладают широким педагогическим потенциалом в системе работы с учащимися с ТНР, так как позволяют решать основные коррекционные задачи: развитие зрительно-пространственного гнозиса, зрительно-моторной координации, наглядно-образного мышления, речи.

**Abstract.** This article describes spatial representations, their structural components and levels are highlighted. The significance of spatial representations in human life is revealed. The features of spatial representations in elementary school students with severe speech impairments are considered.

#### *Список литературы*

1. Баль, Н. Н. Методические рекомендации к проведению обследования детей в условиях психолого-педагогической комиссии / Н. Н. Баль ; под общ. ред. К. Ю. Андреева. – Минск : Народная асвета, 2014. – 163 с.
2. Болотина, Л. Р. Развитие мышления учащихся / Л. Р. Болотина // Начальная школа. – 1994. – № 11. – С. 15–17.
3. Семаго, Н. Я. Проблемные дети : Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2003. – 208 с.

**Чикун Я.В.***Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

## **РОЛЬ ЛЕКСИКИ С КРАЕВЕДЧЕСКИМ ЗНАЧЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье теоретически обосновано значение владением краеведческой лексики в процессе социализации учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Описаны методы и приемы по формированию лексики с краеведческим значением у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

В настоящее время под лексикой понимается совокупность слов современного русского языка, его словарный состав. Именно словарный запас является одним из важнейших параметров, отражающих уровень сформированности родного языка. Проблема формирования словарного запаса занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о состоянии словаря при различных речевых нарушениях и о методике его развития является одним из актуальных вопросов. Одной из основных задач коррекционного обучения и воспитания детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) является практическое усвоение лексических средств языка. В работах отечественных исследователей, как Н.С. Жукова [2], Д.Б. Эльконин [4], обращено большое внимание на то, что наряду с особенностями лексической системы у данной категории детей отмечается своеобразие развития психических процессов (воображения, восприятия, внимания, памяти, мышления). Помимо этого в научных исследованиях [2; 4] отмечается низкая активность познавательной деятельности, быстрая утомляемость, недостаточная работоспособность на занятиях, малая инициативность в учебной деятельности учащихся с ТНР.

Изучение детей с нарушениями речи и накопленный опыт их обучения и воспитания убеждают в возможности успешной коррекционной работы с ними и в необходимости дальнейшего их изучения, совершенствования и детализации специальной методики, так как в этой области до настоящего времени имеется ряд неразрешенных вопросов. При таком сложном речевом расстройстве, как тяжелые нарушения речи, у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, нарушения произношения и фонемообразования. Недостаточное развитие речевых средств и познавательной активности у детей младшего школьного возраста с ТНР ограничивает круг их общения, способствует возникновению специфических черт речевого поведения, таких как: неумение устанавливать контакт с собеседником, поддерживать беседу. В свою очередь, низкий уровень общения замедляет темп развития речи и других психических процессов, что осложняет процесс обучения и воспитания детей и, как следствие, их социализацию.

Одной из особенностей психического развития детей с ТНР является изменение характера их взаимодействия с окружающим миром. У учащихся отмечаются недостаточность представлений об окружающем мире, бедность личного практического опыта, трудности в анализе природных и социальных явлений, переносе знаний в другие ситуации. В результате этого ребенку трудно определиться в социуме, занять достойное положение в системе

межличностных отношений. Накопление лексики с краеведческим значением будет способствовать расширению представлений об окружающем социальном, природном и предметном мире у учащихся с ТНР.

Цель статьи – рассмотреть роль лексики с краеведческим значением в процессе социализации учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Обеспечение общеобразовательной подготовки детей с ТНР, учет специфики усвоения знаний и умений этими учащимися, обязательность проведения коррекционной работы вызывают необходимость разработки специальных программ, учебных и учебно-методических пособий, которые помогли бы учителям начальных классов смоделировать коррекционно-образовательный процесс [3].

Одним из направлений совершенствования коррекционно-педагогической работы с детьми с ТНР является работа по углублению социализации учащихся на основе обогащения их связей с окружающим миром. В накоплении полноценных фактических представлений об окружающем мире заключается важная задача обучения учащихся с ТНР на I ступени общего среднего образования.

Предмет «Человек и мир» способствует развитию лексики с краеведческим значением у детей. Содержание предмета отражает комплексно-системный подход к родному краю как некой целостности, представленной во всем многообразии составляющих ее процессов и явлений. Целью изучения предмета «Человек и мир» в специальных классах для детей с ТНР является не только формирование знаний, но и коррекция мыслительной деятельности, речи, других психических процессов, а также коррекция развития личности обучаемых.

В связи со спецификой развития навыков социального взаимодействия учащихся объективно мотивированным представляется усиление социального аспекта содержания образования, направленного на личностное развитие учащихся в школьном, семейном окружении, в малом и большом социуме. Особое внимание уделяется не только взаимодействию с людьми, но и анализу внешних условий, усвоению правильных представлений о предметном мире, который субъективно значим для человека. Педагогическая помощь при реализации данного аспекта должна быть направлена на формирование и развитие умений и навыков, обеспечивающих поддержку учащимся в их повседневной жизни, расширение социальных взаимодействий, развитие коммуникативных навыков и возможностей.

Для решения задач по формированию лексики с краеведческим значением как на уроках, так и во внеурочное время служат: ролевые игры, экскурсии, практические приемы анализа текста, которые способствуют обогащению словарного запаса учащихся с ТНР [1]. Методы обучения должны быть нацелены на активное и сознательное усвоение краеведческого материала, на развитие познавательных способностей учащихся. Методическим условием для формирования лексики с краеведческим значением у учащихся с ТНР является создание ситуаций, вызывающих у детей потребности высказываний, желание и необходимость выразить свои мысли. Вторым условием является наличие содержания, материала, т. е. того, о чем нужно сказать. Чем этот материал полнее, богаче, ценнее, тем содержательнее высказывание.

В процессе реализации программных требований предполагается, что каждый учащийся усвоит доступный ему объем знаний об обществе и модели поведения, правила, нормы,

выработанные в процессе общественного поведения. Учащиеся с ТНР знакомятся с трудовой деятельностью людей, взаимоотношениями, учатся задавать вопросы и поддерживать диалог с окружающими людьми. Полученные впечатления о трудовой деятельности взрослых, об их жизни и общественных отношениях учащиеся учатся отражать в общении друг с другом, в сюжетно-ролевых играх, в практической деятельности. Усвоение детьми с ТНР социальных отношений, умение соотносить себя с другими людьми и выделять себя среди них позволяет постепенно перейти к ознакомлению с природой через формирование понимания своего места и роли в живой природе.

Таким образом, предмет «Человек и мир» способствует развитию лексики с краеведческим значением у детей с ТНР. Содержание предмета отражает комплексно-системный подход к родному краю как некой целостности, представленной во всем многообразии составляющих ее процессов и явлений. Принцип систематичности и непрерывности направлен на последовательное расширение и углубление краеведческих умений и знаний учащихся. Он предполагает организацию краеведческой работы в определенной плановой системе в течение всего учебного года как на уроках, так и во внеклассной работе. Краеведческий материал, собранный учащимися в процессе внеклассной работы, обогащает учебный процесс, уроки становятся интереснее и содержательнее. Теоретические и практические занятия по краеведению должны сочетаться с общественно-полезной работой учащихся с ТНР.

Коррекционные занятия с краеведческим компонентом имеют существенный коррекционный потенциал для формирования не только лексического запаса у детей с ТНР, но и выработки коммуникативных навыков и умения адаптироваться в социуме. На занятиях происходит постоянная активизация словаря детей, обогащение его новыми понятиями, совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи учащихся. Рациональное использование содержательного и методического компонентов оказывает положительное влияние на развитие речевых возможностей учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

**Abstract.** This article provides a brief description of the personality characteristics of students with severe speech impairment. The developed tasks to identify the level of formation of local history vocabulary are described, as well as methods and techniques for the formation of vocabulary with local history value in students of grade 3 with severe speech impairment.

#### *Список литературы*

1. Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир : Методика обучения : 1–4 классы / Н. Ф. Виноградова. – М. : Вентана Граф, 2005. – 58 с.
2. Жукова, Н. С. Формирование словаря у детей с общим недоразвитием речи / Н. С. Жукова. – М. : Просвещение, 2005. – 74 с.
3. Лопатина, Л. В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. В. Лопатина. – СПб. : Детство-пресс, 2014. – 387 с.
4. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 2008. – 560 с.

**Шварцманн В.А.**

*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АКТИВНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В III КЛАССЕ**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены результаты экспериментального исследования уровней сформированности активной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе. Определены основные направления, методы и приемы коррекционно-развивающей работы по формированию активной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе.

Активная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Развитие активной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Формирование активной речи изначально сложный процесс, который значительно усложняется при наличии тяжелого нарушения речи. Активная речь является важным условием успешной социализации детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Проведенное нами исследование выявило, что развитие активной речи у учащихся с ТНР в III классе существенно отстает от нормы, у них отмечается отрицательная установка на речевую активность. Учащимся с ТНР характерно недостаточное употребление инициативных высказываний, преобладание вербальных ответов над вопросами, низкий уровень сформированности умения получать необходимую информацию в общении, инициировать простой диалог. Низкие показатели контактности в общении со сверстниками и взрослыми, низкий уровень использования средств общения обусловили необходимость разработки содержания коррекционно-развивающей работы по формированию активной речи учащихся с ТНР.

Цель статьи – рассмотреть содержание коррекционно-развивающей работы по формированию активной речи учащихся с ТНР на уроках «Человек и мир» в III классе.

Основной целью коррекционно-развивающей работы по развитию активной речи учащихся с ТНР является формирование умения пользоваться и выстраивать инициативные высказывания и свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения [2].

Учебный предмет «Человек и мир» открывает широкие возможности как для образования, развития и воспитания учащихся, так и для коррекционной работы с ними. Целью предмета «Человек и мир» при обучении детей с ТНР является формирование знаний, коррекция мыслительной деятельности, речи, других психических процессов, а также развития их личности. Таким образом, на уроках «Человек и мир» создаются оптимальные условия для развития активной речи учащихся с ТНР.

Теоретической основой процесса формирования речевой активности учащихся с ТНР, по мнению Н.В. Дроздовой [2], является коммуниктивно-деятельностный подход; его применение при формировании активной речи учащихся с ТНР будет создавать условия, способствующие преодолению коммуникативных и речевых трудностей учащихся и созданию условий для положительной мотивации для речевой активности.

Коррекционно-развивающая работа по формированию активной речи учащихся с ТНР должна строиться с учетом следующих принципов:

–системность, в основе которой лежит представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим коррекционно-развивающая работа предполагает воздействие на все стороны речевой функциональной системы. Так, при формировании активной речи учащихся необходимо корригировать ошибки лексико-грамматического и фонетико-фонематического оформления высказываний, пополнять и актуализировать словарь;

–онтогенетический принцип, в основе которого лежит учет закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи. Так, при организации коррекционно-развивающей работы по формированию активной речи учащихся с ТНР учитывается последовательность возникновения и развития вопросов в речи детей: от репродуктивных вопросов «Кто это?» «Что это?» к поисковым «Где?», «Куда?», затем к проблемным «Почему?» «Зачем?»;

–принцип дифференцированного подхода, который ориентирует на учет этиологии, механизма, симптоматики и структуры речевого нарушения на основе возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка. При подборе упражнений учитель-дефектолог составляет разноуровневые упражнения в зависимости от уровней успешности выполнения заданий, ориентированных на речевую активность учащихся; осуществляет постановку вопросов отдельным учащимся с целью проверки понимания изучаемого материала;

–коммуникативная направленность в обучении предполагает, что формирование активной речи учащихся с ТНР осуществляется в ходе общения со взрослыми и сверстниками в важной для них социально-коммуникативной ситуации развития;

–обогащение мотивации речевой активности: внутренняя мотивация речевой активности возникает у учащихся с ТНР в естественной обстановке общения, поэтому характер общения на уроке приближается к естественным условиям, что будет способствовать развитию инициативных высказываний учащихся;

–ситуативность обучения предполагает, что при формировании активной речи учащихся с ТНР весь материал организуется вокруг и в виде ситуаций, требующих применения разных форм речевого общения;

–осознанность речевой деятельности базируется на том, что учащийся на уроке должен не просто говорить, а говорить осознанно, создавая свои собственные высказывания. Поэтому применяются упражнения и задания, требующие не простого повторения или воспроизведения информации, а требующие осознанных инициативных высказываний, отражающих отношение к ситуации, ее анализ и т.д.

Коррекционно-развивающая работа по формированию активной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках «Человек и мир» включает следующие направления: формирование умения отвечать на поставленные вопросы (репродуктивные, поисковые и проблемные) и задавать вопросы (с опорой на наглядность, без зрительной опоры, по прочитанному материалу, по прослушанному рассказу и т.д.); активизация внеситуативно-познавательных и внеситуативно-личностных форм общения в процессе моделирования



различных коммуникативных ситуаций на уроке; формирование умения использовать лексико-грамматические и просодические средства оформления высказываний, осознанно, структурно правильно и содержательно строить инициативные высказывания, осуществлять и вербализировать оценочную деятельность, направленную на анализ ситуации, собственного поведения и поведения окружающих людей [1].

Оптимальным и наиболее эффективным средством повышения мотивации речевой активности учащихся с ТНР на уроках «Человек и мир» является использование интереса к конкретной деятельности, к определенному познавательному материалу. Поэтому важно создавать условия для формирования положительных эмоций в отношении к изучаемому объекту и к процессу деятельности, а также формировать у учащихся понимание смысла выполняемой деятельности, ее личной и общественной значимости.

С учетом результатов анализа литературы и представленных методических аспектов нами составлен комплекс игр и упражнений по формированию активной речи учащихся с ТНР на уроках «Человек и мир» в III классе. Развитие активной речи в рамках представленного комплекса соотносится с познанием окружающего мира и формированием умений выполнять элементарные исследовательские действия; со способностью осуществлять активную речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках изучаемой темы; с овладением общеучебными умениями и навыками, которые отражаются в умении пользоваться доступными информационно-коммуникационными средствами.

В процессе коррекционно-развивающей работы по формированию активной речи учащихся с ТНР на уроках «Человек и мир» важно реализовывать прием использования дидактических игр со специально подобранным материалом, прием описания наблюдаемого предмета, явления, иллюстрации или картины, прием завершения (дополнения) заданного высказывания, прием наблюдения и анализа реальной жизненной ситуации, обсуждение нарушения социальных норм; прием объяснения слов, прием разыгрывания и моделирования типичных жизненных ситуаций с использованием различных ролей.

**Abstract.** This article discusses the results of the experimental study of active speech levels of III grade pupils with severe speech disorders. In the article the main directions, methods and techniques of correctional development work on the formation of active speech of III grade pupils with severe speech disorders are determined.

#### *Список литературы*

1. Грищенко, О. В. Методика обучения предмету «Человек и мир» в школе для детей с ТНР : учебно-метод. пособие / О. В. Грищенко. – Минск : БГПУ, 2005. – 32 с.
2. Дроздова, Н. В. Формирование речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях / Н. В. Дроздова // Репозиторий БГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/13766>. – Дата доступа: 29.10.2019.

**Шепелева А.А.***Минск, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Филипович И.В., канд. пед. наук, доцент

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ И МЕЛОДИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье представлено описание программы исследования состояния темпо-ритмической и мелодико-интонационной стороны речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Данное исследование направлено на изучение состояния просодики детей и разработку коррекционно-педагогической программы по развитию данной стороны речи в ходе занятий вокальным музицированием (пением).

Вокальное музицирование как жанр музыки имеет высокий потенциал по развитию темпо-ритмической, мелодико-интонационной сторон речи дошкольников, а также соответствует их возрастным возможностям. Каждый ребенок в своем развитии (а также развитии речи) проходит этапы гуления, основанные на интонировании и голосоведении, а также лепета – имитации слышимой речи на темпо-ритмической основе. Как известно, коррекционно-педагогическая работа строится на имеющихся в арсенале ребенка умениях и ведет за собой развитие его возможностей. Так, использование вокального музицирования (пения) в стимулировании и развитии речи не только полезно, но и природосообразно – ребенок в определенное время проходит стадию «пропевания», что благотворным образом отражается на качестве его речи.

Благодаря широкому спектру предоставляемых вокальным музицированием возможностей, оно нередко используется как средство логопедического воздействия (в том числе и раннего). Согласно классификации логоритмических средств занятий с детьми с общим недоразвитием речи, «вокальное музицирование» – средство логопедической ритмики, предполагающее «приведение голосового аппарата в рабочее состояние, настройку слуха и внимания, знакомство с возможностями человеческого голоса» [2].

Элементы вокального музицирования применяются как средства коррекционно-развивающей работы с лицами, имеющими речевые нарушения. Рассмотрим коррекционные задачи, решаемые с помощью вокального исполнительства, направленные на развитие:

- темпо-ритмической стороны речи – чувство ритма, восприятие и различение темпа вокального произведения;
- произносительной стороны речи – внешнее оформление речевого потока;
- слухового восприятия – восприятие и различение звуков речи и неречевых звуков;
- коммуникативной функции речи – передача и восприятие информации между людьми, побуждение к деятельности другого человека;
- эмоционально-волевой сферы в непосредственном общении со взрослым – постепенное формирование эмоционально-личностной сферы в процессе становления форм общения.

Нами была разработана диагностическая программа, призванная определить своеобразие формирования темпо-ритмической и мелодико-интонационной сторон речи у детей раннего

возраста (2–3 года) с нормотипичным развитием и задержкой речевого развития. Данная программа включает в себя четыре методики, направленные на определение показателей по *трем критериям*: эмоциональная реакция на пение, темпо-ритмическое чувство, понимание и воспроизведение певческой и речевой интонации.

Целью исследования стало выявление особенностей темпо-ритмической и мелодико-интонационной сторон речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Данная цель определила следующие задачи исследования:

1) адаптировать методики и подобрать материал для исследования состояния темпо-ритмической и мелодико-интонационной сторон речи у детей раннего возраста с нормой развития и задержкой речевого развития;

2) исследовать состояние темпо-ритмической и мелодико-интонационной сторон речи у детей раннего возраста с нормой и задержкой речевого развития с использованием подобранных методик;

3) провести количественно-качественный анализ полученных результатов исследования.

Диагностическая программа содержит два блока заданий (методика № 1 и методика № 2), опрос в форме анкетирования для родителей и специалистов учреждения дошкольного образования, а также наблюдение за эмоциональным состоянием ребенка в процессе исследования. Каждое задание в своем описании имеет следующие элементы: цель, речевой материал, оборудование, ход проведения, инструкция, помощь, оценивание результатов задания. Для фиксирования результатов был предусмотрен протокол.

Состояние чувства ритма исследуется с помощью методики диагностики музыкальных способностей детей дошкольного возраста, разработанных О.П. Радыновой [4]. Данная методика состоит из четырех заданий, т.к. к показателям развитости чувства ритма детей раннего возраста относятся выразительность эмоциональной и двигательной реакции на музыкальное произведение и соответствие движений детей характеру и ритму музыки. Для диагностики состояния темпа речи была использована методика В.П. Анисимова [1]. Инструкция адаптирована в соответствии с возрастом и речевыми возможностями ребенка.

Для диагностики восприятия и воспроизведения интонации у детей раннего возраста с задержкой речевого развития нами была использована методика, предложенная О.В. Клезович [3]. Нами были адаптированы стимульный материал и инструкции к заданиям. Данная методика состоит из трех заданий, которые имеют варианты *а* и *б*. Задания направлены на исследование состояния восприятия звуковысотных, динамических и тембровых интонационных характеристик и еще трех заданий, оценивающих развитие воспроизведения данных характеристик.

Для выявления роли вокального музицирования (пения) в развитии детей были использованы разработанные нами анкеты для взрослых – родителей и педагогов. Вопросы анкеты составлены на основе уже имеющихся опросников для родителей детей дошкольного возраста. Особых различий в формулировке вопросов не делается, так как они предназначены для неспециалистов: родителей, воспитателей, учителей-логопедов учреждений дошкольного образования.

Вопросы анкет разделены на две части: первая предусматривает ответы «да», «нет», «не знаю»; вторая – выборы из предложенных вариантов. Вопросы № 3, № 4 и № 6 направлены на изучение использования детских песенок в обыденной жизни малыша. Вопросы № 1, № 2 и №

5 касаются изучения реакций ребенка на детские песенки, его эмоциональное состояние и активность в их воспроизведении. Вопросы сформулированы просто и понятно, предусмотрено достаточное количество выборов и отметки согласия с высказыванием.

Исследование эмоциональной реакции детей раннего возраста с задержкой речевого развития на пение проводилось в процессе проведения методик. Наблюдаемая при проведении диагностических заданий эмоциональная и двигательная реакции детей на предъявляемый в процессе исследования музыкальный материал фиксировалась на основании следующих единиц:

1) эмоциональная реакция – положительный или отрицательный заряд, ее сила (сильная – слабая), продолжительность;

2) двигательная реакция – генерализованность или локальность (только движения конечностей), ритмичность движений или хаотичность, продолжительность.

Таким образом, разработанная нами программа исследования темпо-ритмической и мелодико-интонационной стороны речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития направлена на всестороннее изучение сформированности специфических сторон речевого развития. Безусловно, результаты, полученные в ходе исследования, следует использовать для построения коррекционно-педагогической программы по развитию просодики и кинесики детей в ходе занятий вокальным музицированием (пением), что дает дополнительные возможности в стимулировании и развитии речи детей.

**Abstract.** The article presents the description of the research program of the state of tempo-rhythmic and melodic-intonation side of speech of young children with speech development delay. This study is aimed at studying the state of prosodic children and the development of a correctional and pedagogical program for the development of this side of speech in the classroom vocal music making (singing).

#### *Список литературы*

1. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – М. : Владос, 2002. – 272 с.
2. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. для студ. выс. и сред. учеб. завед. / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили. – М. : Академия, 1998. – 240 с.
3. Анисимов, В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений / В. П. Анисимов. – М. : Владос, 2004. – 130 с.
4. Клезович, О. В. Музыкальное воспитание дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью / О. В. Клезович. – Минск : Издательский центр БГУ, 2014. – 99 с.

**Щербач Т.В.**

*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье приводится краткая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи. Раскрываются теоретические основы изучения процесса чтения, основные этапы его формирования у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Чтение является достаточно сложным психофизиологическим процессом, с помощью которого дети получают основной объем знаний и информации. Также оно стимулирует психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, влияет на формирование личности. Сформированный навык чтения представляет собой основную базу для последующего обучения остальным учебным предметам и является основным источником получения информации. Наличие у ребенка тяжелых нарушений речи (далее – ТНР) является серьезным препятствием для усвоения обучающимися дальнейшего программного материала, т.к. нескорректированные стороны устной речи чаще всего отражаются на процессах чтения и письма. Данным фактом и можно объяснить актуальность темы данной статьи.

Цель статьи – охарактеризовать процесс усвоения чтения учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

Чтение – это один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации. Умение читать включает в себя соотнесение зрительного образа речевой единицы (слова, словосочетания, предложения) с ее слухоречедвигательным образом и последнего с его значением [1].

Т.Г. Егоров рассматривает чтение как более сложный процесс, включающий в себя как техническую сторону, так и понимание прочитанного [2]. Автор также выделяет три этапа чтения: аналитический, синтетический и этап автоматизации. Аналитический этап характеризуется слогобуквенным анализом и чтением слова по слогам, т.е. первыми ступенями формирования навыка. На синтетическом этапе происходит чтение целыми словами. При этом зрительное восприятие слова и его произнесение совпадают с осознанием его значения. На данной ступени идет становление синтетических приемов формирования навыка чтения. Более того, понимание смысла слова в структуре словосочетания или предложения опережает его произнесение, т.е. чтение осуществляется по смысловой догадке. В последующем чтение все более автоматизируется. Это означает, что сам процесс все менее осознается учащимися и на первый план выдвигается осознание текста: его фактического содержания, композиции, использованных изобразительных средств и т.д.

Осознанное чтение – понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному [5].

На разных уровнях становления процесса чтения, осознанное чтение понимается в различных аспектах: первый уровень предполагает понимание детьми большей части слов,

употребленных в прямом или переносном значении; понимание отдельных предложений и их связи между собой; понимание смысла отдельных частей текста, их внутренней связи и взаимообусловленности и, наконец, понимание общего смысла всего текста. Второй уровень сознательного восприятия текста базируется на первом и предполагает уяснение его идейной направленности, образной системы, художественных средств, а также позиции автора и своего собственного отношения к читаемому. На третьем уровне сознательного чтения ребенок осознает свои читательские интересы, т.е. сознательно определяет круг чтения, ориентируясь на свои возможности [6].

Тяжелые нарушения речи негативно влияют на психическое развитие ребенка. Для детей с ТНР характерным становится низкий уровень развития высших психических функций (памяти, мышления, восприятия) по сравнению с развитием ребенка в норме. Это приводит к тому, что воспринимаемая детьми с ТНР информация неполноценна по объему и качеству, слабо стимулирует дальнейшее развитие детей, приводит к недостаточному уровню сформированности представлений об окружающей действительности и сказывается на дальнейшем уровне развития учебной деятельности.

Отличительными чертами учебной деятельности детей с ТНР являются: замедленный темп восприятия учебной информации, сниженная работоспособность, наличие затруднений в установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательными анализаторами, трудности в организации произвольной деятельности, низкий уровень самоконтроля и мотивации [7].

Формирование навыка чтения у детей с ТНР является более длительным и сложным процессом по сравнению с нормой. В процессе чтения дети с ТНР допускают ошибки в дифференциации речевых звуков, что затрудняет понимание смысла отдельных слов, предложений. Им сложно усваивать развернутые логико-грамматические конструкции. Такие дети не в состоянии пересказать прочитанный текст. Смысл прочитанного для них не ясен из-за трудностей в понимании причинно-следственных связей, пространственно-временных отношений, художественных образов. Они не умеют самостоятельно проводить обобщение, устанавливая имеющиеся логические связи между отдельными событиями и объектами.

В процессе чтения дети с ТНР вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением, из-за чего наблюдается большое количество самых разнообразных ошибок. На начальных этапах обучения чтению дети с ТНР произносят бессмысленный набор звуков, из-за чего слово теряет свое значение. Так же наблюдается большое количество замен слов, которые сходны по буквенному составу, но отличаются по значению. Наряду с буквами заменяются целые слоги [3].

У детей с ТНР на протяжении I ступени общего среднего образования продолжает сохраняться неконтекстное восприятие фразы – дети воспринимают при чтении изолированные слова, как равноценные. Они не учитывают лексико-грамматические связи слов, а если и учитывают, то не всегда обладают достаточной речевой подготовкой к их восприятию. Дети часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости, так как у них нет достаточной речевой опоры. Недостаточно полное понимание смысла предложения приводит ребенка к отрывистому чтению с характерными паузами между словами. Пауза делается нередко после прочтения каждого слова. Чтение предложений или текста идет по принципу присоединения слов друг к другу [4].

Бедность практических морфологических обобщений у детей, способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Словарный запас у детей ТНР весьма ограничен. Дети не знают многих слов и, соответственно, не понимают их значения. Иногда слово понимается лишь в конкретной жизненной ситуации, а не в другом контексте. При чтении слово приобретает новый смысловой оттенок, оно выступает уже как незнакомое, поэтому вызывает трудности у детей. Так же младшим школьникам с ТНР недоступно понимание метафор, идиоматических выражений, сравнений.

Таким образом, процесс чтения для учащихся с ТНР является сложным. На протяжении всего начального обучения эти дети испытывают трудности в усвоении технической стороны чтения, в овладении навыками осознанного чтения. Наличие особенностей читательской деятельности обуславливает необходимость целенаправленной работы по формированию навыков чтения.

**Abstract.** Students have underdeveloped educational activities due to the presence of severe speech disorders. Typical reading shortcomings should be taken into account when conducting literary reading lessons: carry out dictionary work, adapt the text, etc.

#### *Список литературы*

1. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у детей / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Дельта, 2000. – 192 с.
2. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 263 с.
3. Иваненко, И. С. Формирование навыков чтения у детей при тяжелых нарушениях речи : кн. для логопеда / И. С. Иваненко. – М. : Просвещение, 1987. – 240 с.
4. Левина, Р. И. Нарушение речи и письма у детей : избр. труды / Р. Е. Левина ; под ред. Г. В. Чиркиной, П. Б. Шошина. – М. : АРКТИ, 2005. – 221 с.
5. Лазарева, В. А. Уроки литературного чтения в современной начальной школе / В. А. Лазарева // Начальная школа. – 2005. – № 17. – С. 28–45.
6. Васильева, М. С. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / М. С. Васильева, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская. – М. : Педагогика, 2004. – 215 с.
7. Шаромова, В. С. Формирование навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи / В. С. Шаромова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4. – С. 7–16.

**Юрахно Д.А.**

*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Сидорко Т.В.

## **ДИДАКТИЧЕСКОЕ СЦЕНИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье представлена информация о дидактическом сценировании. Рассматриваются особенности применения данного дидактического средства в коррекционно-развивающей работе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи. Описаны принципы и методы дидактического сценирования.

Современное образование, базирующееся на компетентностном подходе, определяет содержание воспитания как становление и развитие личности, ее способностей, формирование потребности и готовности действовать, используя многообразные способы деятельности и реально оценивая создающуюся ситуацию. Реализация данного содержания в условиях мобильной, динамичной, подверженной быстрым изменениям современной жизни требует поиска новых форм коррекционно-развивающей работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР).

Цель статьи – определить значение дидактического сценирования в коррекционно-развивающей работе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

Сценарный подход, заявленный в современных педагогических исследованиях, предлагает педагогам в качестве содержательной опоры профессиональной деятельности новую и продуктивную форму работы – сценарий [2]. Сценарий – это способ отражения инновационного содержания современного образования, позволяющий «проиграть» многообразные мотивированные варианты разрешения социальных ситуаций. Сущность сценарного подхода заключается в том, что на первый план выдвигается не столько то, как ребенок действует, сколько то, для чего осуществляется данная деятельность и что при этом развивается. Этот подход проектируется на компетентностном подходе, отражает вариативность деятельности или поведения, содержит их операционализацию, конкретизирует формируемый обобщенный способ деятельности [3].

Сценарный метод отличается от конструирования уроков. Если при конструировании выстраивается четкая схема уроков для передачи способа деятельности, которая подчиняет себе реальные процессы взаимодействия педагога и учащегося, то сценирование предполагает организацию мыслекоммуникационного события. Такое событие часто является своеобразной «провокацией», создающей интерес и направляющей творческую активность учащихся.

Дидактический сценарий является одним из примеров проблемного обучения. Схема проблемного обучения представляется как последовательность процедур, включающих: постановку педагогом учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которой они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач.

При написании дидактического сценария педагог продумывает, через какие ключевые моменты он должен провести учащихся, чтобы решить поставленную учебную задачу,



предполагает, какими путями могут пойти учащиеся. Но представить заранее, как будет проходить процесс мышления учащихся, как они будут реагировать на предложенные сценарием ситуации, невозможно. Поэтому педагог должен научиться работать и «в ситуации», и «по ситуации», с реальными процессами мышления, коммуникации и действиями детей.

Н.А. Масюкова [1] представляет сценирование как определение стратегии действий в условиях игры с несколькими участниками, имеющими собственные проекты развития ситуаций, и как способ операционализации масштабной стратегии действия. При решении проблемы педагог сначала предлагает свой сценарий, а затем действует в соответствии с заранее продуманными вариантами анализа и обсуждения.

Выделяют следующие этапы технологии сценирования [3]:

1. Построение сценарного описания. Сценарное описание – конструкция, выстраиваемая в мышлении до осуществления ситуации учения; предполагает выстраивание четкой метадидактической схемы курса, в рамках которой намечаются этапы, требующие складывания коммуникативного события. Сценарное описание имеет статус наброска ситуации обучения.

2. Осуществление сценарного описания.

3. Рефлексия произошедшего события. На этапе рефлексии должны быть осознаны все изменения, которые претерпело сценарное описание, построена композиционная схема произошедшего события, выделен и зафиксирован принцип действия, осознана смена средств, которые использовали педагог и учащийся.

4. Построение законченного сценария. Сценарий всегда имеет структурное устройство, он представляет собой набор нескольких соединенных друг с другом структурных сцен, по которым движется действие. Сценарий – это конкретный принцип и способ действия, порожденный в ситуации в ходе реализации сценарного описания.

Главные признаки педагогического сценария:

– наличие ситуации обучения. Основная единица работы педагога – ситуация обучения, вокруг которой строится сценарий. Ситуация предполагает отсутствие средств решения предложенной педагогом задачи; такую постановку задачи, чтобы учащиеся захотели ее решить и стали пробовать разные способы; организацию коммуникативного взаимодействия учащихся с педагогом и друг другом;

– вариативность: сценарий предусматривает различные варианты развития ситуации – варианты предъявления задачи, варианты задач, варианты контрдействий педагога в случае ошибочных ответов;

– диагностические задания как средства распознавания и прогнозирования ситуации: суть диагностического задания могут составлять: проблемный вопрос, перенос на другой материал или в другую предметную область, метафора, символизация, восстановление основного содержания, схематизация;

– полифоничность целей, которые касаются не только традиционного понимания содержания образования (знаний по предмету), но и его деятельностного и мыследеятельностного прочтения, техник коммуникации, мышления, действия, понимания, рефлексии.

Формирование активной речи у учащихся с ТНР с использованием дидактического сценирования предполагает опору на принципы:

1) принцип сознательности и активности состоит в умелом использовании разнообразных приемов, способствующих возбуждению потребности и интереса к овладению знаниями, придание учебному процессу проблемный характер;

2) принцип наглядности рассматривает понятия о наглядности как средствах, образующих в процессе обучения связь между конкретным и абстрактным мышлением, между предметно-практическим и теоретическим учебным материалом; об общепринятой в учебном процессе наглядности: словарные, натуральные, или естественные, изобразительные, объемные, условные, или символические, и технические средства; специфических и вспомогательных аудиовизуальных и технических средствах обучения, направленных на коррекцию неправильной речи: логопедические зонды, магнитофон, массажеры, компьютерные игры и тренажеры, коррекционно-обучающие и коррекционно-развивающие компьютерные программы;

3) принцип доступности и систематичности предполагает логически последовательную и целесообразную реализацию содержания логопедических занятий и выбор необходимых для этого организационных форм, приемов и средств, а также поэтапную последовательность логопедических занятий с учащимися с ТНР, имеющими разные речевые нарушения; регулярность и непрерывность коррекционно-речевых занятий, обеспечивающих успешность и прочность образования новых, правильных навыков речи и поведения;

4) принцип прочности результатов обучения раскрывает положения: приобретенные знания, умения и навыки обладают свойством их воспроизведения и применения в различных условиях речевой, познавательной и эмоционально-волевой деятельности ребенка; прочность приобретенных на логопедических занятиях знаний, умений и навыков зависит от совокупности и успешной реализации всех дидактических принципов коррекционно-речевого обучения и воспитания ребенка; результативность логопедической работы и прочность ее результатов в целом зависит: от профессионального мастерства логопеда, от сложности структуры речевого нарушения, от индивидуально-личностных особенностей учащихся с ТНР; от разных условий логопедической работы.

Применение данного средства предполагает и определенную подготовку учащихся с ТНР. Важным является формирование у них развитых интерактивных умений и навыков. Это достигается через вовлечение детей в систему проблемного обучения. Суть проблемного обучения заключается в том, что педагог создает познавательную задачу, ситуацию и предоставляет учащимся возможность изыскивать средства ее решения, используя ранее усвоенные знания и умения. Проблемное обучение активизирует мысль учащихся с ТНР, придает ей критичность, приучает к самостоятельности в процессе познания. Основа проблемного обучения – вопросы и задания, которые предлагаются детям. Часто используются вопросы, которые побуждают учащихся с ТНР к сравнению, установлению сходства и различия.

В процессе проблемного обучения могут быть реализованы следующие направления: коррекционные занятия с учащимися с ТНР, направленные на овладение познавательно-речевыми умениями и навыками; использование игр и специальных упражнений, направленных на формирование познавательной сферы и побуждение к мыслительной

деятельности, самостоятельному высказыванию. Активное включение родителей в коррекционный процесс направлено на обучение умению создавать различные ситуации общения, которые будут способствовать познавательному-речевому развитию, умению взаимодействовать со своими детьми с ТНР.

Таким образом, использование дидактических сценариев в процессе коррекционно-развивающей работы с учащимися с ТНР, позволяет формировать такие качества знаний, как глубина, прочность, осознанность решения проблемной задачи. Ответив на проблемный вопрос, найдя выход из проблемной ситуации, учащийся совершает открытие, которое дает ему возможность почувствовать себя ученым, добившимся действительного понимания изучаемого материала, ибо нельзя не понимать того, что открыл сам. Пребывание в проблемном диалоге позволяет выработать у его участников способность слушать и слышать собеседника, высказывать определенную нравственную позицию.

**Abstract.** The article provides information on didactic stage performance. The article discusses the features of the use of this didactic tool in correctional development work with students with severe speech impairments. The principles and methods of didactic stage are described.

#### *Список литературы*

1. Масюкова, Н. А. Модель дидактических сценариев уроков в условиях современной образовательной среды / Н. А. Масюкова // Столичное образование. – 2010. – № 7. – С. 18–31.
2. Строганова, В. В. Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для учащихся с тяжелыми нарушениями речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. В. Строганова ; Моск. пед. ун-т. – М., 1998. – 16 с.
3. Фильчикова, Л. И. Учащиеся с проблемами в развитии / Л. И. Фильчикова ; под ред. Л. П. Григорьевой – М. : Академкнига, 2002. – 415 с.

УДК 376.3-37

**Ярошевич И.В.**

*Гродно, Республика Беларусь*

Научный руководитель: Урусова О.И.

### **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ГРАФИЧЕСКОЙ И СИМВОЛИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШИХ КЛАССАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация.** Данная статья представляет результаты изучения влияния использования наглядности на успешность выполнения заданий учащимися с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка.

Речь представляет собой основу умственной деятельности, средство коммуникации. В словаре русского языка С.И. Ожегов дает несколько значений понятию «речь»: 1) способность говорить, говорение (владение речью, отчетливость речи); 2) разновидность или стиль языка (устная и письменная, разговорная, стихотворная); 3) звучащий язык (русская речь, музыкальная); 4) разговор, беседа; 5) публичное выступление [5, с. 677].

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) – обучающиеся с выраженными речевыми / языковыми (коммуникативными) расстройствами – представляют собой разнородную группу не только по степени выраженности речевого нарушения, но и по механизму его возникновения, уровню общего и речевого развития, наличию / отсутствию сопутствующих нарушений [3, с. 21]. Это особая категория детей с особенностями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения. Наличие у учащихся нарушений речи обуславливает трудности в усвоении материала, особенно с опорой на использование речи. Это приводит к необходимости поиска средств, которые могут облегчить процесс обучения для учащихся с ТНР. В качестве такого средства выступает наглядность.

Цель статьи – охарактеризовать значение использования графической и символической наглядности на уроках русского языка во II классе при обучении учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Графическая наглядность при обучении русскому языку – это наглядность, направленная на формирование теоретических, лингвистических обобщений. Применение графической и символической наглядности на уроках русского языка обусловлено двумя взаимосвязанными причинами. Во-первых, грамматические понятия, изображаемые в графической и символической форме, легче усваиваются учащимися с ТНР, так как категории этих понятий конкретизированы в наглядности и отделены от второстепенных несущественных признаков, отвлекающих от значимых признаков. Во-вторых, использование графической и символической наглядности позволяет учащимся с ТНР не только усвоить изучаемый материал, но и осознать сам процесс усвоения. Особую значимость данные характеристики графической и символической наглядности на уроках русского языка принимают в работе с учащимися с ТНР [2].

Однако вопросам методики использования графической и символической наглядности на уроках русского языка с учащимися с ТНР в научных источниках уделено незначительное внимание. В связи с этим актуализируется проблема изучения особенностей использования графической и символической наглядности на уроках русского языка с учащимися младших классов с ТНР.

С этой целью на базе ГУО «Средняя школа № 34 г. Гродно» было проведено исследование, в котором приняли участие 10 учащихся с ТНР (учащиеся с общим недоразвитием речи (2 уровень речевого развития), стертая дизартрия и заикание), обучающихся во II классе.

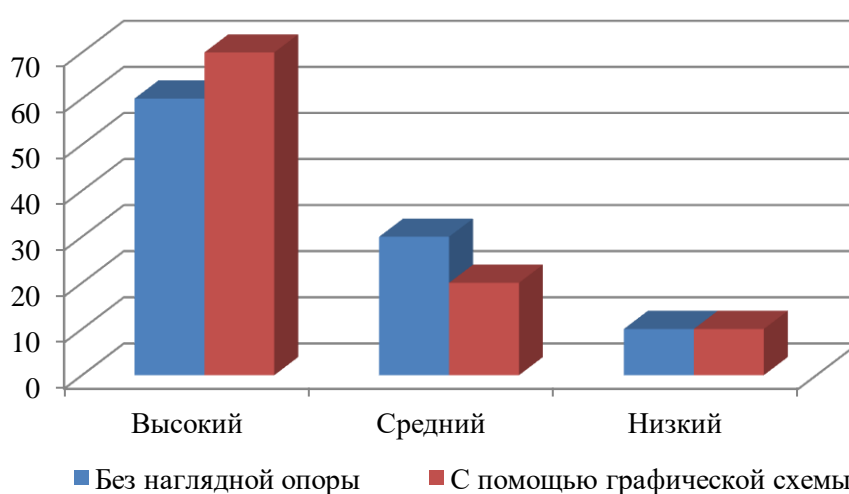
В основу разработки заданий для определения значения использования графической и символической наглядности на уроках русского языка при обучении учащихся с ТНР были выбраны темы по формированию операций языкового анализа и синтеза у учащихся.

Диагностические задания были представлены в двух вариантах выполнения: в речевой форме (данный тип заданий чаще всего используется учителем на уроке при фронтальной работе с классом); с наглядными опорами в виде графических схем слов и предложений. Диагностические задания были разработаны с опорой на программные требования для специальных классов для учащихся с ТНР и диагностические задания Р. И. Лалаевой [4, с. 65].

Диагностические задания включали определение сформированности умения выполнять: фонематический анализ слов; слоговой анализ слов; слоговой синтез слов; лексико-синтаксический анализ.

Проанализировав результаты выполнения фонематического анализа учащимися с ТНР, отметим, что у них отмечается меньшее количество ошибок при вычленении первого и последнего согласного звука из слов при выполнении задания с опорой на графическую схему. При выполнении задания на речевом материале, без зрительной опоры, учащимся с ТНР требовалась дополнительная помощь в виде интонирования звуков, в некоторых случаях даже оно не помогало справиться с заданием.

Высокий уровень развития слогового синтеза показали большинство детей с ТНР (80 %): при выполнении задания с опорой на графическую схему они правильно воспроизвели предложенные слова (рисунок).



**Рисунок** – Уровень сформированности операций языкового анализа и синтеза у учащихся с тяжелыми нарушениями речи

При этом у 60 % при синтезе слов сложной слоговой структуры (четырёхсложных) отмечались пропуски слогов при выполнении задания на слух, вставки звуков, перестановки слогов и т.п.; в словах со стечением согласных пропускался один из согласных, входящих в стечение.

По результатам исследования особенностей развития слогового анализа можно сказать, что при применении графической схемы выполнение слогового анализа слов выполнялось успешнее, когда учащимся с ТНР необходимо было выбрать схему к предложенному слову, которая давалась в виде картинки (тем самым исключалась возможность ориентировки учащихся только на гласные буквы). В таких условиях с заданиями справились 60 % учащихся. При выполнении задания на лексико-синтаксический анализ на речевом материале 40 % учащихся с ТНР допускали ошибки. Например, «Птичка сидит в клетке»: дети называли первое слово – птичка, второе – сидит, третье – клетке; количество слов в предложении называли «три», т.е. не воспринимали предлог как отдельное слово. При выполнении задания с опорой на графическую схему задание выполнили 70 % учащихся с ТНР.

Итоговый анализ результатов исследования уровня сформированности операций языкового анализа и синтеза у учащихся с ТНР во II классе показал, что успешность выполнения заданий возрастает при использовании наглядной опоры в виде графических схем.

В рамках проведенного исследования выявлено, что учащиеся с ТНР допускают ошибки в заданиях на языковой анализ и синтез, наибольшие трудности вызывают задания на выполнение слогового анализа и синтеза слов различной слоговой структуры. Сравнительное изучение выявило различия в выполнении заданий учащимися с ТНР на речевом материале и с опорой на графическую и символическую наглядность. Обнаружено, что для более успешного выполнения языкового анализа и синтеза учащимися с ТНР необходима опора на наглядность в виде графической схемы.

Анализ результатов выполненного исследования позволил получить представления об особенностях овладения языковым анализом и синтезом учащимися с ТНР и степени эффективности применения графических схем при выполнении заданий.

Таким образом, использование графической и символической наглядности на уроках русского языка в младших классах при обучении учащихся с ТНР осуществляется в сочетании вербального и графического воздействий при восприятии, переработке и применению грамматических знаний, моделируемых в графической форме, что способствует осознанному усвоению структурированных знаний, прочному удержанию их в памяти, гибкому применению в новых видах деятельности.

**Abstract.** This article presents the results of a study of the impact of the use of visibility on the success of students with severe speech impairment in Russian lessons.

#### *Список литературы*

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гогун, Е. А. Графическая наглядность на уроках русского языка как средство развития младшего школьника / Е. А. Гогун. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т., 2003. – 194 с.
3. Корневой, А. Я. Дети с нарушениями речи / А. Я. Корневой. – М. : Мир, 2008. – 281 с.
4. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2001. – 224 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 2000. – 940 с.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Боровская О.А. Особенности формирования зрительно-моторной координации у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках русского языка во II классе.....	4
Бочкова А.В. Особенности речевого развития детей раннего возраста .....	8
Буйко Т.В. Особенности формирования у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) умения сравнивать множества на уроках математики в I классе.....	11
Бушмич Ю.И., Велесик Э.И., Корний В.О. Развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте.....	14
Быковская А.А. Формирование готовности к обучению письму у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в добулварный период.....	17
Бычек М.Ю. Особенности связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи .....	20
Варивода А.С. К вопросу о реализации компетентного подхода на уроках по предмету «Человек и мир» во вспомогательной школе .....	23
Ведьгун Л.В. К проблеме о профилактике дисграфии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как условия эффективной школьной адаптации.....	26
Вишневецкая В.А. Особенности лексической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи .....	29
Войтукевич И.З. Особенности лексико-грамматической стороны речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи .....	32
Головницкая Ю.В. Особенности формирования памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте.....	35
Горохова М.С. Формирование социально-бытовых компетенций у сирот подросткового возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития, воспитываемых в условиях организации комплексного социального обслуживания.....	38
Грибовская Д.В. Преемственность в работе учителя-логопеда и учителя начальных классов в вопросах формирования учебно-терминологической лексики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках .....	41
Гуренчик К.С. К вопросу о структурно-семантическом анализе предложений: лингвистический, психолингвистический и педагогический аспекты .....	44
Добровольская О.В. Характеристика результатов исследования уровня сформированности геометрических представлений у учащихся I класса .....	47
Добровольская Е.К. Методы нейростимуляции в коррекции звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией.....	50
Елисеева А.К. Профилактика когнитивных нарушений через активизацию речевой деятельности у лиц пожилого возраста.....	53
Есипова Т.В. Приемы формирования интонационной выразительности речи у детей с общим недоразвитием речи с использованием театрализации .....	56
Ефимова М.А. Специфика овладения эмоциональной лексикой детьми с задержкой психического развития .....	59

Захарченко И.А. Проявления невербального агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью (на основе констатирующего эксперимента).....	62
Казберович К.А. Проект «приемы растормаживания и стимулирования речи» .....	65
Костюкевич Т.В. Использование дидактических игр для развития связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи .....	68
Куницкая В.А. Подходы в изучении двигательной активности детей с особенностями психофизического развития .....	71
Ламинская Е.А. Особенности развития речевой функции детей после кохлеарной имплантации.....	74
Лапковская Н.А. К вопросу о роли коммуникативных умений в процессе становления личности .....	77
Лемешевская Я.А. Активизация познавательной деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроке «человек и мир» в I классе .....	80
Липская Б.И. К вопросу о роли пространственных представлений в усвоении базовых школьных навыков учащимися с тяжелыми нарушениями речи.....	83
Литвиненкова В.В., Ральченя Е.А. Развитие мышления у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики.....	86
Лихачева К.Н. Формы взаимодействия с семьями детей с аутизмом в условиях дошкольных образовательных учреждений .....	89
Лопатина Т.И. К вопросу о формировании самоконтроля на уроках математики у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования .....	93
Макарченкова А.С. Состояние графомоторных навыков у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью.....	96
Маринец Е.П. Теоретические основы формирования навыков составления описательного рассказа у учащихся с тяжелыми нарушениями речи .....	99
Марченя У.М. Использование инструментального музицирования в коррекционной работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития .....	102
Мишенева Д.А., Колчина А.Г. Нейропсихологические особенности детей с гиперкинетической формой детского церебрального паралича .....	105
Николаева И.А., Самойлова В.С. Особенности образовательной деятельности в блокадном детском саду (по архивным материалам музея СПб АППО).....	108
Никулина А.Г. Особенности профессиональной компетентности учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении .....	111
Осипова В.С. Использование ассистивных технологий в работе логопеда .....	114
Острейко Е.А. Временные представления у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в I классе .....	117
Падерина А.С. Формирование навыков личной гигиены у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на уроках социально-бытовой ориентировки .....	120
Плакса Е.А. Предпосылки и условия создания инклюзивной образовательной среды на региональном уровне .....	124
Полякова С.Н. Организация коррекционно-логопедической работы во внеурочной деятельности .....	127



Портянко В.А. Знаки и знаковые системы в инклюзивном образовании.....	130
Рекеть А.С. Направления формирования восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи в III классе .....	133
Рожко В.Д. Теоретические аспекты формирования готовности к обучению чтению у детей с тяжелыми нарушениями речи .....	136
Рутковская Е.Т. Использование логоритмических упражнений для развития интонационной выразительности речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи .....	139
Сасс А.А. Анализ содержания разделов отечественных программ для детей раннего возраста с особенностями психофизического развития с точки зрения реализации задач формирования у них элементарных умений социального взаимодействия .....	142
Сацук Д.А. Особенности сформированности сюжетно-ролевой игры у детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте .....	146
Синькевич А.И. Психолого-педагогические аспекты изучения задержки речевого развития у детей раннего возраста .....	148
Сокол Н.А. Методы и приемы формирования умения понимать текст арифметических задач у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	152
Стрельникова А.В. Коррекция речевых нарушений у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности с использованием нейропсихологической практики .....	155
Сыромолот А.С. Использование логопедической ритмики в коррекционной работе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи .....	158
Тихонова А.Е. Инновационные методы коррекции в логопедической практике .....	161
Тищенко Е.С. Особенности словаря прилагательных у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	165
Туйгушева А.А. Лексико-грамматические средства связности текста у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....	168
Тюхай А.К. Использование мультимедийных средств на уроках математики во вспомогательной школе.....	171
Федорович Е.М. Роль уроков русского языка и литературного чтения для овладения связной монологической речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи .....	174
Хандрико Е.А. К вопросу об особенностях просодической стороны речи у учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи.....	177
Ходасевич В.А. Особенности слухоречевой памяти у детей с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, при организации коррекционной работы по развитию устной речи и слухового восприятия.....	180
Цвирко В.Г. Диагностика умения координировать движения с речью у детей со стертой дизартрией.....	183
Чебанова М.Я. Особенности организации специальных образовательных условий для лиц с нарушением интеллекта в общеобразовательной школе .....	187
Черноиванова Е.Н. Трудности в овладении умением писать изложение учащимися с тяжелыми нарушениями речи в начальных классах .....	190
Чехович Е.И. Особенности пространственных представлений учащихся с тяжелыми нарушениями речи .....	193

Чикун Я.В. Роль лексики с краеведческим значением в процессе социализации учащихся с тяжелыми нарушениями речи .....	196
Шварцманн В.А. Теоретические аспекты коррекционно-развивающей работы по формированию активной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе .....	199
Шепелева А.А. Исследование состояния темпо-ритмической и мелодико-интонационной стороны речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития .....	202
Щербач Т.В. Характеристика процесса чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи ..	205
Юрахно Д.А. Дидактическое сценирование как средство формирования речевой активности учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	208
Ярошевич И.В. К вопросу об использовании графической и символической наглядности на уроках русского языка в младших классах при обучении учащихся с тяжелыми нарушениями речи.....	211