

Зауважимо, що термін „словосполучення” використовується під час навчання грамоти без будь-яких пояснень. Тому, учням перших експериментальних класів ми надали таку інформацію: „словосполучення складаються із самостійних слів, котрі сполучаються за допомогою запитань (привертали увагу учнів на маленьке слово); в словосполученні ставиться запитання від одного слова до іншого (ставили де? куди?на що? під що? під чим (привертали увагу до зміни закінчень у словах); словосполучення із маленьким словом функціонує в реченні (зводили словосполучення із прийменниками у речення), практично показали, що необхідним „будівельним” матеріалом для речення є словосполучення.

Робота над словосполученням проілюструвало закономірності взаємозв'язку слів у словосполученні, дало можливість навчити школярів самостійно ставити запитання до слів та складати словосполучення з прийменниками. Ми активізували учнів підготовчих класів на власні висловлювання про те, що їх оточує, знаходити назви знайомих предметів, вчити відображати зв'язки між предметами і явищами.

Третя фаза – пошуково-розпізнавальна мала за мету сформувати уміння учнів розпізнавати, виокремлювати прийменники із мовленнєвого потоку. Оволодіння прийменником, його семантичним значенням практично відбувається у повсякденному мовленнєвому спілкуванні. Але питома вага розуміння граматичної ролі прийменника лягає на заняття з розвитку мовлення, на методи і прийоми навчання та спеціально дібрані дидактичні матеріали (тексти, види вправ). Найчастіше на цьому етапі використовувався метод спостереження, прийоми бесіди й розповіді, пропонувалися рецептивно-аналітичні вправи, мета яких - сприйняття, усвідомлення та запам'ятовування інформації про те, які слова є прийменниками, як вони вимовляються і пишуться.

Уміння розпізнавати прийменники на слух з мовленнєвого потоку є підґрунтям для розуміння дитиною того, який саме прийменник треба використовувати у тому чи іншому словосполученні. З цією метою на першому етапі експерименту на заняттях з розвитку мовлення ми систематично розвивали в учнів уміння прислуховуватися до звукового вимовлення, звертали увагу учнів на зміни граматичних форм, вчили адекватно сприймати прийменники в потоці мовленнєвого висловлювання; сприймати їх як зв'язуючі елементи в тканині речення. Відтак, збагачувався пасивний словник дітей із ТПМ збільшувалася кількість знайомих слів просторового значення, які учні підготовчих класів зберігатимуть у довготривалій пам'яті. Без сформованої навички виділяти на слух прийменники зрозуміти їх граматичне і семантичне значення неможливо. З огляду на це, ми знайомили дітей із зразком правильного мовлення, допомагали аналізувати звукові, морфологічні та синтаксичні закономірності мови, створювали умови для породження висловлювання, спрямовували мовленнєву активність учнів. Виконання вправ сприяло розумінню просторових відношень, розвитку усвідомленого виокремлення прийменників предметними діями за інструкцією та із створеної педагогом ситуації. Відпрацьовані у підготовчому класі знання, розумові вміння та практичні навички слугували підґрунтям для формування комунікативно-мовленнєвих умінь засобом прийменників учнів 1-х класів із ТПМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Жовтобрюх М.А., Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. – К.: Вища школа, 1972. –Частина 1. - 404с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация „Логос”, 2000. -384с.
3. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология, 1995. №6. С. 7-16.
4. Богоявленский Д.Н. К характеристике процессов абстракции и обобщения при усвоении грамматики // Вопросы психологии. -1958. -№ 4 – С.85-98.
5. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Укр. мова і література в школі.-1999. - №3. –С.8-10.

УДК: 376.1: 372.461

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НАГРУЗКИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Хабарова С.І.
БГПУ имени Максима Тараса
г. Мико

The aim of the investigation was the definition of the criteria of optimum intellectual load at reading lessons for pupils of elementary school with speech pathology.

Ключевые слова: интеллектуальная нагрузка, обучение чтению, дети с тяжелыми нарушениями развития, социальная адаптация.

На начальном этапе обучения школьников одной из основных задач является формирование грамотного письма и чтения, обеспечивающих получение новых знаний и дальнейшую социальную адаптацию. В специальных школах также важно использовать чтение и письмо как коррекционно-развивающие средства, способствующие развитию письменной речи и преодолению их отклонений. В связи с этим одним из условий качественного обучения, воспитания и реабилитации детей с тяжелыми нарушениями речи является определение оптимальной интеллектуальной нагрузки на уроках чтения учащихся специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями

Задачей нашего исследования явилось изучение реальной интеллектуальной нагрузки учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках чтения.

В процессе исследования использовались следующие методы: наблюдение уроков чтения в специальной общеобразовательной школе, анкетирование учителей специальной общеобразовательной школы, беседы с учителями, анализ теоретических разработок в области конструирования учебных книг для школьников (И.Я. Лернер, В.С. Цетлин и др.), экспертиза действующих учебников чтения для учащихся с тяжелыми нарушениями речи, анализ характера учебных затруднений детей с тяжелыми нарушениями речи на уроках чтения. На основе обобщения результатов исследования нами были выделены следующие критерии определения оптимальной интеллектуальной нагрузки на уроках чтения для учащихся младших классов специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи:

- психологическая готовность учащихся с тяжелыми нарушениями речи к обучению чтению;
- качество интеллектуальной нагрузки;
- объем интеллектуальной нагрузки;
- качество педагогического сопровождения.

Критерии определения оптимальной интеллектуальной нагрузки учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках чтения

Критерии	Показатели					
Психологическая готовность учащихся с тяжелыми нарушениями речи к обучению чтению	Мотивационный компонент, который проявляется в положительном отношении к деятельности, интересе к ней. Ориентационный компонент, включающий представления об особенностях и условиях деятельности. Владение приемами учебной деятельности. Достаточный уровень сформированности речевых функций, необходимых для изучения программного материала. Достаточный уровень развития психических процессов и сформированности межанализаторных связей, лежащих в основе успешного овладения чтением. Сформированность когнитивной базы для овладения умениями сознательного оперирования языковыми единицами. Достаточный уровень развития жизненного опыта. Эмоционально-оценочный опыт.					
Качество интеллектуальной нагрузки	Опора на субъектный опыт ребенка. Учет особенностей познавательной деятельности. Наличие системы упражнений, необходимой и достаточной для овладения учащимися учебно-познавательной деятельностью. Доступность материала для чтения и заданий к текстам. Постепенность усложнения требований. Повторяемость действий. Практикоориентированный характер заданий. Визуализация. Занимательность. Вариативность содержания текстов учебника. Наличие системы заданий, стимулирующей учащихся к самостоятельному добыванию знаний. Построение учебника по модульному типу как совокупности законченных тематических блоков. Наличие необходимого и достаточного количества текстов, реализующих воспитательную функцию учебника.					
Объем интеллектуальной нагрузки	Характер заданий	Классы				
		1	2	3	4	5
	Учебный текст, стр.	0,5-1	0,5-1	1-1,5	2-2,5	2-4
	1.Задания на совершенствование техники чтения (при понимании смысла прочитанного) (в % учебного времени)	50-60	50-60	30-50	20-30	10-20
	Самостоятельное чтение (в % учебного времени)	-	10-20	20-40	50-60	70-80
	2.Задания на понимание содержания прочитанного (в % учебного времени)	40-50	40-50	30-40	20-30	20-30
	Работа над пересказом (в % к учебным заданиям)	5-10	10-20	20-40	30-40	30-40
Дискурсивные вопросы (в % к учебным заданиям)	5-20	10-20	30-40	30-50	30-50	

<p>Качество педагогического сопровождения</p>	<p>Диагностическая основа обучения. Реализация коммуникативной направленности обучения чтению. Индивидуализация обучения. Коррекционная поддержка, использование коррекционно-развивающих технологий в процессе обучения чтению и в процессе совершенствования чтения. Создание ситуаций успеха. Формирование рефлексии. Владение учителем технологией профессионального взаимодействия. Организация взаимодействия с родителями.</p>
---	--

Таким образом, мы выделили наиболее значимые, на наш взгляд, критерии, с учетом которых возможно совершенствование организации процесса развития ребенка и коррекции его недостатков на уроках чтения в специальной общеобразовательной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ:

- 1.Алтухова, Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: Пособие для учителей начальных классов. – Бегород.: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1998. – 116 с.
- 2.Гельфман, Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная.– СПб, 2006. – 384 с.
- 3.Григорьева, Т. А. Методические рекомендации по созданию учебно- методических комплексов для специальной общеобразовательной школы для детей с нарушениями речи / Т. А. Григорьева, О.Р.Матвеева.– Мн.,2001.-32 с.
- 4.Зайцева, Л.А. Концепция предмета «Русский язык» в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи (подготовительный, 1-4 классы) / Л.А.Зайцева // Дефекталогія.-2003. -№3. - С.27-32.
- 5.Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня.- 2003. -№5.- С.34-42.
- 6.Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Вендиктова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 224 с.
- 7.Лернер, И.Я. Методологические проблемы дидактической теории построения учебника // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. И.Я.Лернера, Н.М. Шахмаева.Ч.1. –М.,1992. С.7-26.
- 8.Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. – М., 2005.
9. Тригер, Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: Пособие для учителя. – Смоленск, 2000. – 80 с.
- 10.Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование.-2003. -№2. -С.58-64.
- 11.Цетлин, В.С. Структура учебника и его компоненты // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. И.Я.Лернера, Н.М. Шахмаева.Ч.1. –М.,1992. -С.129-147.

УДК: 371.9

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ДЖЕРЕЛО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Ханзерук Л.О.,
Лісюк С.Є.,

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

В статті розглядається актуальна для практики, а також недостатньо досліджена, проблема використання різних способів ігрової діяльності в навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Авторі припускають, що тільки адекватні способи ігрової діяльності, які враховують специфіку розвитку гри, будуть сприяти зростанню інтересу до навчання школярів досліджуваної категорії.

Ключові слова: способи використання ігрової діяльності, сюжетно – рольова гра, театралізована гра, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями.

Використання ігрової діяльності з метою психологічної педагогічної корекції психічного недорозвитку – один із актуальних напрямків наукового пошуку у корекційній педагогіці та спеціальній психології. Вагомість окресленої проблеми особливо зростає на етапі зміни провідних видів діяльності, зокрема, під час переходу дитини з дошкільного у молодший шкільний вік. Достатньо, у цьому зв'язку, нагадати класичне положення Л.С. Виготського про гру як провідну діяльність, яка