

интересов учеников класса как коллектива должно основываться на демократическом стиле общения, предполагающем интерес к личности ребенка и допускающем методы дисциплинарного воздействия лишь в крайних случаях. Такой стиль способствует формированию детских коллективов, характеризующихся активностью, сплоченностью, доброжелательностью, благоприятным психологическим климатом. По нашему мнению, оптимальная модель взаимоотношений педагога и детей должна выглядеть так: «учитель = ученик», т. е. предполагать не столько руководящую роль педагога в организации взаимодействия класса, сколько рассматривать ребят и наставника как коллектив единомышленников. Сказанное предусматривает полное исключение авторитарного стиля руководства, формирование партнерских взаимоотношений.

Таким образом, процесс социальной адаптации детей с нарушениями речи предполагает обоснованный комплекс педагогического воздействия, включающий: выработку адекватных форм социального поведения; разрушение ранее сформировавшихся динамических стереотипов и формирование новых; организацию эффективного взаимосотрудничества учителя и родителей; правильную организацию общения и формирование положительных межличностных отношений; развитие у ребенка умения адекватно вести себя в различных ситуациях; активизацию человеческого фактора.

Зайцева Л. А., Баль Н. Н.

(Беларусь, г. Минск)

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Известно, что учащиеся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), несмотря на определенные успехи в коррекции речевой и познавательной деятельности, к концу начального этапа обучения в школе сохраняют в своей речевой деятельности значительные отклонения от нормального речевого развития (Г. В. Бабина, В. К. Воробьева, О. Е. Грибова, К. Г. Ермилова, Л. Ф. Спирина, О. А. Токарева и др.). Подобные нарушения затрудняют овладение детьми программным содержанием общеобразовательной школы и, прежде всего, родным языком.

Речевое развитие детей в Беларуси происходит в ситуации близкородственного билингвизма. Условия двуязычия, в которых дети находятся с рождения, естественным образом накладывают свой отпечаток на их речевое развитие. С одной стороны, генетическая близость белорусского и русского языков способствует легкому их усвоению. Однако даже у детей

с нормальным речевым развитием наблюдаются следы интерференции, особенно — фонетической и фонематической (Н. Г. Еленский).

С целью изучения влияния второго языка на успеваемость учащихся с ТНР были проанализированы письменные работы (диктанты) учеников 4—5 классов специальных общеобразовательных школ и выявлена специфика ошибок на письме в работах по белорусскому и русскому языкам.

Исследование обнаружило значительную распространенность орфографических ошибок, отражающих общие для детей с ТНР затруднения в применении на письме правил белорусской и русской орфографии. Вместе с тем, в работах по второму языку имели место ошибки, обусловленные влиянием особенностей правописания, характерных для основного языка, на котором обучаются дети. Так, наиболее распространенными в работах по русскому языку были ошибки, связанные с использованием присущего белорусскому языку написания сочетаний шипящих с гласными («*одуванчыки, солнцэ, вышыне, похожы*»). В работах по белорусскому языку чаще наблюдались ошибки, связанные с неправильным написанием двойных согласных («*прамени, паднімаецца, віднееца, веце*») и смешением норм обозначения твердости — мягкости согласных на письме («*бярэзнику, у гэты час, асэнняя, паспаваючай, пахнэ*»).

Влияние близкородственного двуязычия отмечено и при анализе ошибок, отнесенных к дисграфическим (акустические, на почве нарушений языкового анализа и синтеза, аграмматические).

Среди акустических наиболее распространенными явились ошибки, связанные со смешением звуков «*ть — ць*». Подобные ошибки у учеников школы с белорусским языком обучения чаще встречались в работах по русскому языку. Были отмечены случаи смешения не только мягких согласных («*лецыт и лецяць, зацем, облетаюць, золоцистые*»), но и твердых («*тветут, тветы*»). Смещения данных звуков составили также самую распространенную группу акустических ошибок в работах учащихся школы с русским языком обучения как по белорусскому («*тени, свежасть, спаузають, ружаветь, патягнецца*»), так и по русскому языкам («*цяннулись, цемные, церялся*»). Обнаруженные трудности объясняются близостью фонем, какими является белорусский «*ць*» и русский «*ть*». Как известно, одним из компонентов аффриката «*ц*» является «*т*». Акустико-артикуляторное сходство звуков приводит к нарушению их дифференциации в процессе письма.

Среди других акустических ошибок, связанных с трудностями различения близких по акустико-артикуляторным признакам звуков белорусского и русского языков, были обнаружены такие замены, как: «*д — дз*» (в работах по белорусскому языку — «*дерну, удячна, перагародіу, пакладем*», в работах по русскому языку — «*седзют, дзерево*»), «*л — у*» (в работах по русскому языку — «*жеутые, напоўненны*»).

Среди ошибок, связанных с нарушением языкового анализа и синтеза, наиболее часто встречались случаи раздельного написания слов, особенно в работах по белорусскому языку учеников школы с русским языком обучения (*«у се вышей, а длівам, у ступае, у сход, у далечыні, з рабілі»*). Данные ошибки связаны с недостаточным осознанием значений слов, в том числе служебных. Раздельное написание слов было отмечено, хотя и реже, в работах по русскому языку школьников, обучающихся на белорусском языке (*«на ступае, ів друг»*). Наличие подобных ошибок преимущественно в работах по белорусскому языку у учеников школы с русским языком обучения можно объяснить крайне ограниченным запасом белорусских слов, трудностями понимания их значений и выделения из речевого потока.

К числу наиболее частых проявлений аграмматизма на письме отнесены нарушения согласования, связанные с использованием грамматических форм близкородственного языка, в частности — окончаний прилагательных белорусского языка в работах по русскому языку и наоборот (*«желтыя головки, разныя стороны, свае лепестки, легкия семена»*; *«ласкавой цеплыней, начныя цені, руплівому дню»*). Подобные ошибки указывают на трудности школьников с ТНР в дифференциации грамматических форм белорусского и русского языков.

Кроме того, анализ ошибок обнаружил, что в работах по белорусскому языку в школе с русским языком обучения часто встречаются грубые искажения, проявляющиеся в сочетании различного типа ошибок и приводящие к написанию порой бессмысленных слов и предложений (например, *«Медзяным адллым палае вететь березнику»*, *«Медзвеным адлівам палыя вецер бярэзніку»* вместо *«Медзяным адлівам пылае веце бярэзніку»*). Данные трудности обусловлены грубым недоразвитием фонематического слуха, непониманием значения ряда слов, недостаточным опытом речевого общения.

Таким образом, исследование свидетельствует о том, что изучение второго языка (белорусского, русского) в начальной школе для детей с ТНР приводит к значительному увеличению ошибок на письме, обусловленных влиянием близкородственного двуязычия, и сказывается на качестве знаний учащихся. Это позволяет говорить о необходимости пересмотра сроков изучения второго языка в школах указанного типа. Проведенные исследования не исчерпывают всех проблем, касающихся обучения второму языку учащихся с ТНР. Дальнейшего рассмотрения требуют вопросы определения объема, содержания учебного материала по второму языку, а также разработки методики его преподавания в школе для детей с ТНР.