

• развитие активной деятельности.
Основные формы организации обучения декоративно-прикладному искусству: творческое занятие, т. е. работа в мастерской.

Дополнительно используются экскурсии, посещение и участие в выставках, беседы с демонстрацией работ прикладного искусства, игры и викторины.

Методы обучения декоративно-прикладному творчеству: репродуктивный (воспроизводящий), иллюстративный (объяснение сопровождается демонстрацией наглядного материала), проблемный (педагог ставит проблему и решает её вместе с детьми) [2].

Основные принципы обучения декоративно-прикладному творчеству: эмоционально-положительное отношение учащихся к деятельности — основное условие развития детского творчества; учёт индивидуальных особенностей детей — одно из главных условий успешного обучения; последовательность освоения умений и навыков от простого к сложному, от простых заданий к творческим решениям; удовлетворение практических чувств ребёнка через создание красивых и полезных вещей [1].

Таким образом, благодаря овладению учащимися навыками декоративно-прикладного труда у них развивается способность работать руками под контролем сознания и умение самостоятельно искать творческое решение, что значительно облегчает адаптацию их в трудовой деятельности.

Список литературы

1. Горнова Л. В., Бычкова Т. Л. Студия декоративно-прикладного творчества. — Волгоград, 2008.
2. Гурбина Е. А. Обучение мастерству (5–8 классы). — Волгоград, 2009.

Н. Н. Баль, А. А. Кушнер

БГПУ им. Максима Танка, г. Минск (Республика Беларусь)

АДАПТАЦИЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Необходимость решения задачи разработки методического обеспечения логопедической работы по формированию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) в условиях

близкородственного двуязычия обусловила направление нашего научного поиска.

Билингвизм нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок, обусловленных особенностями взаимодействия языковых систем и нарушениями речевого развития. Особое направление в исследованиях нарушений устной и письменной речи у детей занимает изучение влияния близкородственного билингвизма на возникновение и проявления указанных нарушений. С одной стороны, генетическая близость языков (например, русского и белорусского) способствует более легкому их усвоению, с другой стороны, даже у детей с нормальным психофизическим развитием наблюдаются следы интерференции [3]. Это определяет необходимость выбора особых приемов и средств коррекционной речи у учеников с ОНР имеет большое значение в системе логопедической работы. Данная категория детей попадает в ситуацию, когда недостаточный уровень сформированности связной речи становится причиной не только школьной неуспеваемости, но и нарушений межличностных отношений. В младшем школьном возрасте возможно и последовательно передавать информацию обеспечивает качество коммуникативных успехов детей, их взаимоотношения со сверстниками и учителями. Понимание важности коррекции нарушений связной речи у детей с ОНР и социальной значимости запроса на проведение логопедических занятий с детьми-билингвами на родном языке определило необходимость определения психолингвистических и методических правил отбора текстового материала для решения коррекционных задач.

Не только хорошее владение принципами и методическими приемами обеспечивает достижение успеха учителем-логопедом в таком виде работы, как формирование связной речи у детей с ОНР. Очень важно на занятиях использовать адекватный возрастным и речевым возможностям материал. Если отбирать тексты из учебников по чтению (русскому, белорусскому), где предлагается соответствующий младшему школьному возрасту литературный материал, то дети с ОНР окажутся в таких обстоятельствах, когда на уроках и на коррекционных занятиях им будет предлагаться одинаковый материал, неоднократное повторение которого вряд ли вызовет интерес у учеников. В таком случае учителем-логопедом будет утерян один из компонентов успешности его работы — заинтересованность детей, их мотивация к занятиям. Мы решили не использовать тексты, предлага-

емые в учебных пособиях, а адаптировать произведения художественной литературы, которые рассчитаны на аудиторию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста и в ряде случаев выносятся на внеклассное чтение.

В словаре-справочнике лингвистических терминов предлагается следующее определение понятия «адаптация»: это — «приспособление текста для недостаточно подготовленных читателей (например, «облегчение» текста литературно-художественного произведения для начинающих изучать иностранные языки)» [7. С. 12]. В толковом переводоведческом словаре под адаптацией понимается также «обычно разнообразная обработка текста: упрощение его содержания и формы, а также сокращение текста в целях приспособления его для восприятия читателями, которые не подготовлены к знакомству с ним в его подлинном виде» [6. С. 13].

В начале работы по адаптации текстового материала мы выполнили отбор тех литературных произведений, содержание которых может использоваться для занятий по развитию связной речи. С учетом положений комплексной методики развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи (алалией), предложенной В. К. Воробьевой [1], отбирались такие тексты, в которых выражены и цепная связь предложений, и параллельная, и комбинированная — это рассказы разных видов: повествование, описание и их комбинированные варианты. Опираясь на мнение В. П. Глухова [2], мы отдавали предпочтение литературному материалу с такими композиционно-сюжетными особенностями, как наличие однотипных эпизодов, повтор некоторых сюжетных моментов, ясная логическая последовательность событий, подробное деление текста на фрагменты.

При выборе произведений повествовательного характера мы учитывали критерий частотности того или иного вида цепной связи — синтаксических отношений субъектно-объектного характера, а именно:

- объектно-субъектные отношения (объект первого предложения является субъектом следующего предложения);
- объектно-объектные отношения (единство объектов двух соседних предложений);
- субъектно-объектные отношения (субъект предыдущего предложения превращается в объект последующего);
- субъектно-субъектные отношения (единство предмета сообщения, который, с синтаксической точки зрения является в предложении подлежащим).

Специфика подбора текстов-описаний отличалась, так как в данных текстах идея каждого нового предложения не вытекает из предыдущего, а существует, лишь подчиняясь основной теме. Поэтому необходимо было компенсировать отсутствие конкретной программы сообщения наличием других критериев. Так, мы стремились подбирать такой литературный материал, лексика которого включала глаголы с перцептивным значением («заметить», «почувствовать», «услышать» и т. д.). Указанные признаки могут помочь детям обозначить опорные пункты своих рассказов.

Следующим этапом нашей деятельности по адаптации литературного материала было сокращение объема текстов. Мы использовали некоторые приемы: во-первых, в текстовом материале определялись коммуникативно сильные предложения и предикации второго порядка (по В. К. Воробьевой), а конкретнее — опорные смысловые вехи текстов, которые в совокупности составляли сокращенные варианты рассказов; во-вторых, когда в тексте была возможность выделить фрагмент, где можно было отметить все параметры рассказа (зачин, основное содержание, кульминация и концовка), то такой эпизод (отрывок) использовался нами как самостоятельный рассказ.

Не менее важной была работа непосредственно с предложениями, составляющими тексты. В случае необходимости были упрощены конструкции предложений, точнее, опущены сложные обороты (причастные, деепричастные). Также в рассказах (прежде всего, повествовательного характера) мы перестраивали предложения таким образом, чтобы цепная связь в них была более очевидной для детей (в соответствии с видами цепной связи, отмеченными выше). Например, переносили в начало предложения слово, являющееся денотатом (объектом либо предметом, который считается смысловой единицей и выступает в качестве «опорной точки» при построении сообщения).

Также внимание обращалось на лексический материал текстов. Известно то значение, которое выполняет словарная работа на занятиях по развитию связной речи, но тем не менее необходимо учитывать доступность лексического материала рассказов [1].

Важным моментом является дифференциация адаптации (упрощения) текста с точки зрения синтаксиса (предложения, словосочетания) и использования текстов, простых по своему содержанию (раскрываемой теме). Адаптировать текстовый материал — это не значит подбирать рассказы, более легкие по содержанию. Следует отметить, что произведения для детей 7–10 лет должны быть насыщены новой информацией более сложного порядка: усложняется сюжет, появля-

ются новые темы. Актуальными становятся рассказы о школьной жизни [4]. Поэтому целесообразно по мере продвижения ребенка вперед в развитии его связной речи использовать постепенное усложнение текстового материала с позиции тематики.

Не следует также забывать о том, что существует большое количество интересных литературных произведений на русском языке для определенных возрастных групп детей. В таком случае, помимо всех вышеперечисленных этапов адаптации текста для работы с ним младших школьников с ОНР, можно выполнить перевод этих рассказов на белорусский язык, осуществив тем самым их адаптацию для оказания логопедической помощи на белорусском языке. Однако не правильно выполнять лишь дословный перевод с одного языка на другой, осуществляя механическую подстановку слов языка перевода (в данном случае белорусского) вместо слов исходного языка (русского) несмотря на их значительное сходство. Необходимо учитывать определенные особенности белорусского языка при переводе. К таким отличительным чертам можно отнести особенности морфологии. Они включают, например, несовпадение рода и числа имен существительных, специфику изменения окончаний имен существительных и прилагательных при склонении их по падежам и др. В качестве отличий белорусского синтаксиса могут выступать особенности управления в словосочетаниях, а также отсутствие действительных причастий как таковых (образованных при помощи суффиксов *-ущ-/ющ-, -ащ-/ящ-*) [5].

Также необходимо соблюдать общие требования к литературным произведениям, с которыми будет проходить работа: доступность детскому восприятию; привлекательность для детей; эмоциональность материала; воспитательная направленность содержания.

Учет психолингвистических и методических правил адаптации текстового материала для работы по формированию связной речи у младших школьников с ОНР в условиях близкородственного двуязычия обеспечит решение задачи развития у детей умений практического использования средств языка в коммуникативных целях.

Список литературы

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. — М., 2007.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 2004.
3. Зайцева Л. А., Еленский Н. Г., Баль Н. Н. Основы обучения второму языку в специальных школах для детей с тяжелыми нарушениями речи. — Минск, 2006.

4. Эдир В. Возраст читателя и специфика произведений для детей // Практическая психология и логопедия. — 2009. — № 4.

5. Миргузская В. В. Сучасная беларуская мова. Сінтаксіс: дапам / П. В. Миргузская. — Гродна, 2008.

6. Щелобин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. — 3-е изд., перераб. — М., 2003.

7. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — 2-е изд. — М., 1976.

Л. Б. Баряева

РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Формирование элементарных математических представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи имеет огромное значение для их познавательного развития. Поэтому в содержательную часть образовательной области «Познавательное развитие» включен раздел «Элементарные математические представления» [1]. Начальные математические знания детей формируются комплексно в разнообразных видах детской деятельности. Занятия по развитию математических представлений организуются в процессе предметно-практической и игровой деятельности.

На первой ступени обучения дошкольников с ТНР много внимания уделяется дидактическим играм и игровым упражнениям с математическим содержанием: играм с водой, песком и другими природными материалами (плодами, крупой), бумагой, предметами, объемными и плоскостными моделями предметов. Занятия по формированию математических представлений проводит воспитатель (математическое развитие детей с ТНР осуществляется воспитателями также в процессе индивидуальной коррекционной работы), а учитель-логопед включает в индивидуальную логопедическую работу с детьми игры и упражнения с элементами математического содержания, используя их для формирования предметного, предикативного, адекватного словаря, развития импрессивной и экспрессивной речи детей, слухозрительного и слухомоторного взаимодействия при восприятии и воспроизведении ритмических структур, формирования произвольного слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти.

Счетный материал, природный и рукотворный, активно применяется на занятиях по развитию двигательных способностей кистей рук