

Результаты исследования показали, что дети с интеллектуальной недостаточностью в первом классе, усваивая в процессе занятий отдельные знания, не усваивают именно те представления, которые наиболее тесно связаны с процессом мышления: они не овладевают обобщенным термином, не могут проследить изучаемую последовательность и взаимосвязь ее отдельных компонентов, у них не формируются связи и отношения, которые могут позволить ребенку правильно ориентироваться во времени и в соответствии с этим планировать свою деятельность.

**Заключение.** Правильный подбор методов, приемов и дидактического материала определяет продуктивность работы учителя-дефектолога. Для формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью пространственно-временных компетенций следует придерживаться компетентностного подхода.

Такой формат организации обучения и воспитания детей дает возможность расширить круг возможностей детей в плане применения знаний и умений, приобретенных на уроках в реальной жизни. Работа в этом направлении способствует развитию мышления ребенка, обогащает их речь, эмоциональную и личностную сферу в целом. Правильно организованная учебная деятельность, учитывающая особенности данной категории детей, позволяет предупредить затруднения в учебной деятельности в будущем. Основным методом коррекции – постановка проблемной ситуации.

Список цитированных источников:

1. Баскаев, Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу / Р.М. Баскаев // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 10–15.
2. Барков, В.А. Формирование пространственной ориентировки у школьников с интеллектуальной недостаточностью / В.А. Барков, А.М. Полещук // Специальная адукацыя. – 2010. – № 2 – С. 46–55.

## **КОРРЕКЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ**

**Бочковская И.С., студентка 4 курса**  
(г. Кривой Рог, КГПУ)

Научный руководитель – Шпачук Л.Р., канд. филол. наук, доцент

**Введение.** Обучение грамоте, как известно, предусматривает формирование у учащихся элементарных навыков чтения и письма. Для шестилетних первоклассников этот процесс продолжается на протяжении всего учебного года, поскольку шестилетки не могут так быстро и успешно научиться одновременно читать и писать, как семилетки, что обусловлено их физическими, физиологическими и психологическими особенностями [1].

Поэтому на начальном этапе нужна длительная во времени пропедевтическая работа над звуками речи, подготовка руки и глаза ребенка к письму. Одновременное усвоения двух систем (печатного и рукописного шрифта) является сложным для шестилеток и может негативно повлиять как на технику чтения, так и на технику письма.

Эти особенности шестилетних детей, по сравнению с семилетними, требуют внесения корректив в методику обучения грамоте, связанных в том числе и с различными нарушениями речевой деятельности у детей.

По утверждению М.Вашуленко, чтение и письмо являются двумя основными видами речевой деятельности ребенка, поэтому навыки чтения и письма также относятся к речевым. Важно, чтобы их формирование происходило естественно. «Первоклассник должен убедиться, что в его возрасте уже не обойтись без умения читать и писать. Осо-

знание этой отдаленной цели должно сочетаться с постановкой перед детьми ежедневных, поурочных конкретных целей, связанных с выполнением разнообразных учебных упражнений, в том числе и подготовительного характера» [2, с.33].

Ученые единодушны во мнении о том, что навыки письма органично связаны с навыками чтения. Если ребенок плохо читает, то ему трудно овладеть письмом, поскольку навыки письма формируются вслед за навыками чтения: списывая или готовясь к письму слова, дети запоминают и воспроизводят его не по буквам, а по слогам. Это важно и для чтения, и для слогоделения, и для будущих упражнений, предполагающих выделение безударных гласных и их проверку, то есть для развития орфографического навыка» [3, с. 2].

В отечественной науке для обозначения устойчивых специфических трудностей чтения используется термин «дислексия», а для обозначения специфических нарушений письма – «дисграфия» [4], специфику которых учитель должен не только глубоко понимать, но и целенаправленно работать над их устранением.

**Основная часть.** В учебно-воспитательном процессе важное место занимает коррекционная деятельность учителя по устранению различных недостатков письма у учащихся с целью повышения результативности обучения, формирования умений и навыков правильно воспринимать и записывать предлагаемые задания; формирования и развития зрительного восприятия и зрительной памяти, зрительного анализа и синтеза; формирования пространственных представлений и др.

Практикой доказано, что часто у детей дисграфия обусловлена различными нарушениями устной речи: дислалии, дизартрии, алалии, выражающиеся в особых трудностях овладения письменной речью. Поэтому письменная речь школьника-дисграфика отличается от письма его сверстников наличием значительного количества специфических ошибок, среди которых: ошибки фонетического характера (замены букв), искажение структуры слова (пропуски гласных, согласных и целых слогов; перестановка слогов); раздельное написание частей одного слова и слитное написание двух слов; ошибки грамматического характера (пропуск предлогов, ошибки в согласовании падежных окончаний существительных), ошибки графического характера – замена букв по графическому сходству и т.д.

В современной психолого-педагогической литературе нарушения письма у детей обозначают терминами «дисграфия» и «дизорфография» (А. Корнев, А.Величенкова, Р. Лалаева, Р. Левина, С. Ляпидевский, Н. Никашина, И. Садовникова, Л. Спирова, А. Ястребова, В. Тарасун, А. Токарева, Л. Цветкова).

По мнению ряда исследователей (А. Величенкова, В. Тарасун, Н. Чередниченко), главным критерием разграничения дисграфии и дизорфографии есть те принципы письма, которые при этом нарушаются. Дизорфография связана с нарушением реализации морфологического и традиционных принципов письма и проявляется в многочисленных орфографических ошибках, а при дисграфии нарушается написание за фонетическим принципом письма, что порождает значительное количество графических ошибок [5, с. 94–102], которые должны быть в центре внимания в процессе работы с учениками первого года обучения.

Впервые понятие «дисграфия» ввел в научный оборот А. Куссмауль. Особенно активно эту проблему исследовал М.Хватцев, рассматривая ее как «прямое отражение последствий произношения» [6, с. 17].

В основе дисграфии могут лежать различные этиологические факторы, основные среди которых – биологические и социально-психологические. К последним относятся синдром госпитализма, недостаточность языковых контактов и педагогическая запущенность.

Анализ методической литературы и собственное видение разрешения рассматриваемой проблемы позволяет определить содержание и приемы коррекционной работы, которая тесно связана с недостатками речи первоклассников.

Опыт коррекционного обучения показывает, что для преодоления недостатков письменной речи наиболее целесообразной является следующая последовательность работы. На первом этапе, на наш взгляд, основное внимание следует сосредоточить на преодолении у первоклассников недостатков фонетической стороны речи, обусловленных фонетико-фонематическим недоразвитием, но без врожденных, резко выраженных патологий.

В этот период уместными могут быть: фонетико-фонематические упражнения на развитие дыхания, игры и упражнения на развитие фонематического восприятия, упражнения на развитие навыков письма и чтения, упражнения для развития устной речи и др., которые учитель подбирает с учетом возрастных интеллектуальных особенностей и возможностей своих воспитанников.

На втором этапе, по мере накопления у учащихся упорядоченных фонематических представлений и обобщений, необходимо устранить пробелы в развитии лексического и грамматического строя речи. Третьим же этапом необходимо уже предусмотреть работу, направленную на развитие и совершенствование связной (контекстной) речи первоклассников. Основное внимание учителя сосредотачивается на реализации практического метода работы с первоклассниками: использовании упражнений и заданий репродуктивного, продуктивного и творческого характера, которых немало в арсенале современного педагога [7].

Безусловно, предложенная поэтапность работы условна. Она лишь показывает, какая именно сторона речи должна находиться в центре коррекционного воздействия учителя на определенном отрезке работы и какой языковой материал должен привлекаться к его реализации.

Вывод. Без преувеличения, коррекционная работа по предупреждению и преодолению дисграфий и дислексий – кропотливая, длительная и требует больших усилий как со стороны учителя, так и со стороны детей и их родителей. Главное, чтобы она не прекращалась ни при каких условиях и продолжалась в течение всего периода обучения в начальной школе.

Список цитированных источников:

1. Барищук, Г.С. Устранение недостатков письма. 1-4 классы / Г. С. Барищук. – Тернополь: Богдан, 2007. – 40 с.
2. Вашуленко, М.С. Обучение грамоте в подготовительных классах: Пособие к букварю / М.С. Вашуленко, Н.Ф.Скрипченко. – Третье изд., перераб. – М.: Сов. школа, 1982. – 172 с.
3. Загоруйко, Т.М. Вместе со сказочными героями. Уроки обучения грамоте (письмо) в первом классе / Т. Н. Загоруйко // Начальное обучение и воспитание. – 2011. – №1. – С. 23-26.
4. Лурия, А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.
5. Чередниченко, Н.В. Типы и механизмы дисграфических ошибок в письменной речи младших школьников / Н.В. Чередниченко // Логопедия: Научно-методический журнал. – 2012. – № 2. – С. 94-102.
6. Швадчак, Надія Що вчителі повинні знати про дисграфію режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/shho-vchyteli-povynni-znaty-pro-dysgrafiyu/> [Електронний ресурс].
7. Шпачук, Л.Р. Попередження й усунення дисграфії молодших школярів у період навчання грамоти: [методичний посібник] / Шпачук Л.Р., Дементьєва М.О. – Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – 104 с.