

4. Украинец, О.В. Специфика эмоциональных характеристик детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.02; РГПУ имени А.И. Герцена / О.В. Украинец. – Санкт-Петербург, 2003. – 192 с.

5. Евдокимова, Ю.А. Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / Ю.А. Евдокимова. – Режим доступа: <https://docme.ru/doc/18721/>. – Дата доступа: 29.01.2021.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Долгая О.Ю., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., ст. преподаватель

Становление и развитие связной речи, её сущность рассматривается во многих психологических исследованиях (А.А. Леонтьев, А.М. Леушина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и др.). Связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности, характеризующаяся особыми, присущими только ей признаками, она носит характер систематического последовательного изложения. Связное сообщение представляет собой развернутое высказывание. Таким образом, под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно.

Проблемами изучения возникновения нарушений связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Е.С. Слепович, Е.В. Мальцева, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше и др. Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина, Т.А. Власова, Л.В. Занков, Т.М. Дульнев, М.С. Певзнер и др. в характеристику ребёнка с интеллектуальной недостаточностью включали низкие речевые возможности [1].

В работах многих авторов отмечается, что становление связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями (В.Г. Петрова и др.). Дети с интеллектуальной недостаточностью довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы. В процессе связной речи дети с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в систематической помощи, которая проявляется либо в форме вопросов, либо в подсказке.

Нарушения монологической речи проявляются еще более резко. Здесь отмечают: искажение логики и последовательности высказывания, его фрагментарность, скальзывание с темы, ведущее к образованию побочных ассоциаций, быстрая истощаемость внутренних побуждений к речи, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя, наличие черт, присущих ситуативной речи и др.

Включение детей с интеллектуальной недостаточностью в речевую деятельность – работа очень сложная, так как для них характерна речевая пассивность (отсюда и попытки учителей подменить речь детей собственной речью). Объясняя причину речевой пассивности детей, В.Г. Петрова указывает, что ее следует искать не только в нарушении речи, но и в недостаточности волевой сферы. Снижение волевых усилий приводит к ослаблению побудительных мотивов речи, к нарушению тех внутренних устремлений, которые заставляют ребенка поддерживать общение, вызывают желание делиться своими впечатлениями [2].

Авторы (А. К. Аксенова, М. Ф. Гнездилов и др.) отмечают, что ошибки в пересказах детей с интеллектуальной недостаточностью тесно связаны с их стремлением к дословному воспроизведению прочитанного. Репродуцируя отдельные моменты текста, дети недостаточно осознают связи между ними. Их пересказы представляют собой как бы наборы отдельных звеньев, а не связное изложение. Часто дети с интеллектуальной недостаточностью забывают какой-то момент из воспринятого при чтении и заменяют его новым содержанием, возникающим по аналогии на основе имеющегося опыта, или вообще случайным фрагментом [3].

Таким образом, нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью системны и предполагают сложное недоразвитие фонетической, лексической и грамматической сторон. При этом все функции речи нарушены, потребность в общении снижена, т.к. ослаблена мотивация речевого общения. Речевые нарушения у детей с интеллектуальной недостаточностью очень разнообразны по своим проявлениям. Симптоматика речевых нарушений определяется степенью интеллектуальной недостаточности, наличием локальной патологии речевых систем, нарушением деятельности речедвигательного и речеслухового центров. Развитие диалогической речи у детей этой группы крайне недостаточно, а овладение монологической речью чрезвычайно для них сложно. Вследствие этого социальная адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью является достаточно сложной задачей.

Список цитированных источников:

1. Усанова, О. Н. Специальная психология / О.Н.Усанова. – СПб.: Питер, 2006. – 395 с.
2. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г.Петрова. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
3. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А.К. Аксенова. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 320 с.
4. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников на основе коммуникативно-ориентированной модели обучения русскому языку // Дефектология. - 2003. - № 5. - С.58-63.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дулэбова К.Д., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научные руководители – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент;

Швед М.В., ст. преподаватель

Одним из приоритетных направлений развития инклюзивной образовательной системы является максимальное включение детей с особенностями психофизического развития в социальную среду нормально, что предполагает, в свою очередь, осуществление и коррекционно – педагогической работы по формированию основ безопасности жизнедеятельности.

Воробьев Ю.Л. сформулировал следующие принципы формирования культуры безопасности жизнедеятельности:

1. Принцип комплексности воздействия на человека, коллективы людей, общество.
2. Принцип индивидуального уровня развития культуры безопасности жизнедеятельности.
3. Принцип приоритетности образования в процессе формирования культуры безопасности жизнедеятельности.
4. Принцип целенаправленности воздействий средств массовых коммуникаций [1].