

Ты завтра встречаешь брата? – Да, завтра; Ты завтра встречаешь брата? – Да, я встречаю; Ты завтра встречаешь брата? – Да, брата [7].

Таким образом, формирование ритмико-интонационных возможностей является комплексной педагогической задачей. Логопедическая работа по устранению нарушений просодической стороны речи не может ограничиваться чисто коррекционной задачей исправления лишь данного недостатка. Она должна быть развивающей и включать в себя работу над развитием артикуляционных и мимических движений, голоса, речевого дыхания, слухового внимания. Развивая просодическую сторону речи у детей со стёртой дизартрией в условиях семейного воспитания, родителям необходимо стремиться выработать понимание и воспроизведение просодических компонентов ребенком. Содержание работы по формированию просодики должно включать специальные и разнообразные по степени сложности упражнения, с учётом индивидуальных особенностей детей со стёртой дизартрией, их актуального психического состояния, уровня речевого развития и зоны ближайшего развития.

Список использованных источников:

1. Филичева, Т.Б. Состояние речевых процессов у детей дошкольного возраста со стёртой дизартрией / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Т.А. Гарёва // Дефектология. – 2017. – № 5. – С. 12-18.
2. Приходько, О.Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии / О.Г. Приходько // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 57-79.
3. Арефьева, А.В. Обзор методик диагностики просодических компонентов речи у дошкольников с дизартрией / А.В. Арефьева, В.Е. Бирюкова // Вестник Шадринского педагогического университета. – 2022. – № 2 (54). – С. 15-18.
4. Баряева, Л.Б., Ретроспективный анализ методик логопедической работы по преодолению речевого дефекта при стёртой дизартрии у дошкольников / Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина // Специальное образование. – 2020. – № 2 (58). – С. 172-188.
5. Колодяжная, Т.П. Педагогические условия коррекции звукопроизношения детей с дизартрией в процессе взаимодействия детского сада и семьи / Т.П. Колодяжная, Е.С. Жикривецкая, А.А. Косачёва // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 8-2. – С. 104-105.
6. Савицкая, Е.В. К речи через движение: картотека упражнений : методические рекомендации / Е.В. Савицкая, М.В. Швед, Н.И. Бумаженко ; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П. М. Машерова", Каф. коррекционной работы. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2023. – 46 с. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/36667>.
7. Жулина, Е.В. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стёртой дизартрией / Е.В. Жулина, Н.Н. Соловьёва // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 79-82.

З.В. ТИШУРОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

**МЕСТО ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР
В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Развитие связной речи у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью представляет собой одну из наиболее сложных и значимых за-

дач коррекционной педагогики. Специфика речевого развития этой категории детей характеризуется глубоким системным недоразвитием всех компонентов речи: резким ограничением активного словаря, грубыми аграмматизмами, несформированностью навыков программирования и оформления развернутого высказывания, слабостью коммуникативной инициативы [2, 3]. Эти нарушения создают серьезные препятствия не только для усвоения академических знаний, но и для социальной адаптации и интеграции в общество.

В условиях реализации принципа инклюзии в образовании и требований к личностным результатам освоения адаптированных образовательных программ возрастает потребность в поиске эффективных методов коррекционно-развивающей работы. Таким методом, в полной мере соответствующим психологическим особенностям младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, является дидактическая игра. Ее потенциал обусловлен соответствием ведущей деятельности ребенка (игровой), а также такими характерными для детей с интеллектуальной недостаточностью особенностями, как потребность в наглядности, эмоциональной привлекательности задания, многократном повторении материала в вариативных ситуациях и опоре на практические действия.

Цель исследования – теоретически обосновать место и систематизировать методику применения дидактических игр в работе по развитию связной речи у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Методологическую основу исследования составили положения отечественной психологии о ведущей роли деятельности (А.Н. Леонтьев) и значении «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский). В работе использованы следующие методы: теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме; систематизация и обобщение данных; метод классификации. Эмпирической базой послужили современные исследования в области коррекционной педагогики, логопедии и методики игровой деятельности.

Понятие «связная речь» в логопедии и коррекционной педагогике подразумевает смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. У детей с интеллектуальной недостаточностью формирование этой высшей речевой функции протекает в условиях выраженного недоразвития познавательной деятельности, что накладывает специфический отпечаток на все ее компоненты.

Во-первых, наблюдается глубокое своеобразие мотивационной и смысловой сторон высказывания. Потребность в речевом общении у таких детей часто изначально снижена и носит ситуативный характер. Им трудно самостоятельно сформулировать коммуникативное намерение, удержать в памяти план высказывания, отобрать необходимые лексические средства для передачи мысли. Во-вторых, операциональная сторона речи (лексика, грамматика, фонетика) сформирована крайне слабо. Активный

словарь не только беден по объему, но и диффузен по значению. В грамматическом строе отмечаются стойкие нарушения как морфологического, так и синтаксического уровня: трудности в согласовании, управлении, построении даже простых распространенных предложений, отсутствие сложных конструкций. В-третьих, страдает прагматический компонент – умение использовать речь адекватно коммуникативной ситуации, поддерживать диалог, последовательно излагать события, давать объяснения.

Такая комплексная картина нарушений требует не просто «натаскивания» на отдельные речевые операции, а создания специальных коммуникативно-деятельностных условий, которые бы стимулировали мотивацию к общению, моделировали реальные ситуации, обеспечивали многократное и эмоционально положительное повторение речевого материала. Именно эти условия органично воплощаются в структуре дидактической игры.

Дидактическая игра определяется в коррекционной педагогике как специально организованная игровая деятельность, в которой дидактическая (коррекционно-обучающая) задача скрыта от ребенка в игровых условиях, правилах и действиях [1]. Ключевая особенность, как отмечает В.А. Акулич, заключается в органичном единстве учебного содержания и игровой формы, что позволяет максимально концентрировать внимание детей, не вызывая у них ощущения прямого учебного давления [1, с. 5].

Эффективность игрового метода в логопедической работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью подтверждается исследованиями Т.В. Болотовой, которая выделяет принципы, значимые и для организации игр: работа над словом должна основываться на активном познании окружающего мира; развитие речи должно происходить в единстве с развитием психических процессов; необходима строгая последовательность в решении коррекционных задач [2, с. 381-382].

Развивающий и коррекционный потенциал дидактической игры реализуется через ее четкую структуру, включающую три взаимосвязанных компонента:

– Обучающая (коррекционная) задача определяет педагогическое содержание игры, формулируется педагогом. В игровой задаче раскрывается «программа» действий («Угадай по описанию», «Скажи наоборот»).

– Игровые действия – это способы проявления активности ребенка для достижения игровой цели. Именно разнообразие и содержательность игровых действий обеспечивают развивающий эффект.

– Правила организуют игру, регулируют поведение и деятельность детей, обеспечивая реализацию игрового и дидактического замысла.

Взаимосвязь этих элементов позволяет педагогу реализовать коррекционную задачу в привлекательной, мотивирующей для ребенка форме.

Для целенаправленного развития связной речи целесообразно использовать классификацию игр по используемому материалу, где каждый вид решает специфические задачи.

1; Игры с предметами (игрушками) и природным материалом. Эти игры формируют чувственную основу речи. Манипулируя реальными объектами (игрушками, листьями, шишками), дети учатся сравнивать, классифицировать, устанавливать связи, что является базой для усвоения значений слов и построения простых высказываний. Как отмечает О.В. Коновалова, игры типа «Чьи это детки?», «От какого дерева лист?», проводимые в естественной среде, не только активизируют познавательную-речевую деятельность, но и воспитывают бережное отношение к природе [4, с. 35].

2; Настольно-печатные игры. Этот вид (лото, домино, разрезные и серийные картинки) идеален для решения задач развития связной речи благодаря наглядности и структурированности. Они направлены на:

– Обогащение словаря и формирование обобщающих понятий («Что растет в огороде?», «Зоологическое лото»).

– Развитие фразовой речи и обучение составлению рассказа по серии картинок с установлением причинно-следственных и временных связей.

– Совершенствование грамматического строя речи (игры на согласование слов, употребление предлогов).

3; Словесные игры. Представляют высшую ступень сложности, так как деятельность протекает целиком в речевом плане, без опоры на наглядность. Они наиболее эффективны для развития собственно связной речи:

– Активизация словаря и формирование смысловых полей («Назови одним словом», «Скажи наоборот»).

– Развитие грамматической стороны речи («Исправь ошибку», «Закончи предложение»).

– Совершенствование диалогической и монологической речи, воображения и речевого мышления («Интервью», «Придумай историю», «Да – нет»). Словесные игры непосредственно готовят ребенка к свободному речевому общению.

Для достижения максимального коррекционного эффекта применение дидактических игр должно быть не эпизодическим, а системным, подчиненным логике логопедической работы. На основе модели, предложенной О.А. Бибиной [3], можно выделить четыре последовательных этапа.

I. Подготовительный этап. Цель: подготовка речеслухового и артикуляционного аппарата. Игры: на развитие неречевого («Где позвонили?») и речевого слуха («Слушай и выполняй»), фонематического восприятия, артикуляционной моторики («Веселый язычок»).

II. Фонемный этап. Цель: постановка, автоматизация и дифференциация звуков. Игры: на звукоподражание и закрепление правильного звукопроизношения в слогах, словах, фразах («Поезд», «Пчелки», «Жадный кот»).

III. Лексико-грамматический этап. Цель: обогащение словаря и формирование грамматического строя речи. Игры: на классификацию предметов, усвоение обобщающих понятий, развитие словообразования и словоизменения («Что это?», «Кто что делает?», «Один – много», «Какой он?»).

IV. Интегративный этап. Цель: развитие связной (диалогической и монологической) речи в условиях, приближенных к естественной коммуникации. Игры: сложные словесные, сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, сочинение рассказов («Магазин», «Составь рассказ по серии картинок», «Почемучка»).

На всех этапах ключевыми условиями эффективности являются: создание эмоционально-положительной атмосферы, использование элементов соревновательности и поощрения, дозирование помощи и адаптация темпа работы к возможностям каждого ребенка.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Дидактическая игра занимает не вспомогательное, а центральное, структурообразующее место в системе коррекции связной речи у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, так как является психологически адекватным для них видом деятельности.

2. Реализация коррекционного потенциала дидактических игр возможна при соблюдении ряда методических условий: научно обоснованный отбор игр в соответствии с этапом работы и структурой дефекта; опора на принципы наглядности, доступности, последовательности и индивидуализации; интеграция игр в целостную систему логопедических занятий.

3. Применение поэтапной модели, включающей последовательное использование предметных, настольно-печатных и словесных игр, обеспечивает системное формирование всех компонентов связной речи – от расширения словаря и коррекции грамматического строя до развития умения строить развернутые диалогические и монологические высказывания.

4. Применение поэтапной модели, включающей последовательное использование предметных, настольно-печатных и словесных игр, обеспечивает системное формирование всех компонентов связной речи – от расширения словаря и коррекции грамматического строя до развития умения строить развернутые диалогические и монологические высказывания в смоделированных и близких к реальным ситуациям общения.

Таким образом, системное и методически грамотное применение дидактических игр создает мотивированную коммуникативную среду, в которой речь становится для ребенка с интеллектуальной недостаточностью не учебной обязанностью, а естественным и необходимым средством взаимодействия с окружающим миром, что является фундаментом для его успешной социализации.

Список использованных источников

1. Акулич, В.А. Развитие речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения / В.А. Акулич // Научный поиск – 2022: сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Янки Купалы; редкол.: Н. В. Крюковская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2022. – С. 4-6.
2. Болотова, Т.В. Логопедическая работа по развитию связной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта / Т.В. Болотова // Развитие личности как стратегия современной системы образования: материалы Международной научно-практической конференции (Воронеж, 22-23 марта 2016 г.). – Ч. 1. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 381-385.
3. Бибина, О.А. Дидактическая игра как средство развития речи младших школьников с нарушением интеллекта на логопедических занятиях / О.А. Бибина // Евсевьевские чтения: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами науч. школы для молодых ученых. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2022. – С. 120-124.
4. Коновалова, О.В. Классификация дидактических игр как теоретическая основа их выбора и практического применения / О.В. Коновалова // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 35-36.

Ю.Д. УНДРО, С.П. КУЖЕЛЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Формирование основ безопасности жизнедеятельности является важной составляющей социализации личности, в основе которой лежит усвоение ребенком жизненного опыта. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью овладевают опытом путем вхождения в социальную среду и познания предметного мира, что обуславливает необходимость формирования у них умений взаимодействовать с окружающими людьми и осуществлять практическую деятельность. Это обеспечивает реализацию их потенциальных возможностей и проявление ими самостоятельности во всех сферах жизнедеятельности.

В научной литературе исследуются вопросы формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью социально-бытовой ориентировки, культурно-гигиенических, социально-коммуникативных умений и навыков поведения в повседневной жизни, основ безопасности жизнедеятельности (Л.И. Аксенова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, О.П. Гаврилушкина, Ю.Н. Кислякова, О.И. Кукушкина, В.А. Шинкаренко, Н.С. Цырулик, Е.А. Стребелева, А.М. Щербакова и др.).

Одним из аспектов работы по формированию социальных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, выделяется обучение их безопасной жизнедеятельности: способам и средствам сохранения здоровья, знаниям правил дорожного движения и стремлению их выполнять, пожарной, экологической, правовой, духовно – нравственной безопасности, навыкам поведения и реагирования в потенциально опасных, экстремальных ситуациях, в процессе различного рода общения и взаимо-