

3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
4. Куинджи Н.Н. Функциональная готовность к школе: ретроспектива и актуальность // Вестник Российской АМН. – 2009. – № 5. – С.33 – 37.
5. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Изд. центр "Академия", 2002. – 352 с.
6. Тржесоголава З. Лёгкая дисфункция мозга в детском возрасте. – М.: Медицина, 1986. – 256 с.
7. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Московского университета, 1980 – 265 с.

The article examines the causes of difficulties and disorders when forming reading and writing skills of primary school children. Main biological and social factors engendering mentioned difficulties and disorders are also specified in the article.

**Keywords:** difficulties and disorders when forming reading and writing skills, primary school children, dysgraphia, dyslexia, dysorfographia.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 376.37 (075.8)**

*С.А. Демиденко*

### **УДОСКОНАЛЕННЯ ЛЕКСИКИ ЕМОЦІЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ**

У статті показані організація і результати дослідження лексики емоцій молодших школярів, які мають порушення мовлення і напрямки корекційно-педагогічної роботи з її удосконалення. Показані можливості використання результатів дослідження в практиці навчання російській мові учнів початкових класів шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

**Ключові слова:** лексика емоцій, позакласне читання, учні з тяжкими порушеннями мовлення, спеціальна методика навчання мови.

В статті представлені організація і результати дослідження лексики емоцій молодших школярів, які мають порушення мови і напрямлення корекційно-педагогічної роботи по її удосконаленню. Показано можливості використання результатів дослідження в практиці навчання російській мові учасників початкових класів шкіл для дітей з важкими порушеннями мови.

**Ключевые слова:** лексика емоцій, внеклассное чтение, учащиеся с тяжелыми нарушениями речи, специальная методика обучения языку.

В настоящее время в методике обучения русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи весьма актуальным остается вопрос об эффективном сочетании логопедического подхода и возможностей заимствования приемов, способов обучения, видов упражнений и т.д., которыми располагает методика обучения русскому языку массовой школы.

Данный вопрос остро стоял перед специальной методикой обучения русскому языку еще в 80-е года XX века. К.В. Комаров, 1982, отмечал тот факт, что "у логопедии как науки обнаружилось отсутствие именно тех методов и приемов, в которых нуждается школьный процесс развития и обучения языку как предмету"[3]. Несомненно, логопедия, как наука динамично развивающаяся, постоянно обогащаясь новыми теоретическими и практическими знаниями, оказывает влияние на содержание, приемы и способы педагогической работы, направленной на усвоение детьми с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) материала по предмету "Русский язык".

На примере обновления содержания уроков внеклассного чтения продемонстрируем единство "логопедического" и "методического" подходов в коррекции речи и овладении детьми с ТНР программными знаниями и умениями по курсу "Русский язык".

Внеклассное чтение – организованное школой, библиотеками, родителями самостоятельное чтение книг, журналов, газет и др., не предусмотренных программой по русскому языку и литературе [5]. Для педагогического руководства внеклассным чтением предусмотрены специальные уроки. Целью уроков внеклассного чтения является овладение системой знаний и умений, определенных программой обучения русскому языку учащихся с ТНР, как основой формирования читательской самостоятельности. Одним из важнейших требований программы обучения русскому языку в школе для детей с ТНР является овладения умениями понимать настроение, чувства, описываемые в

тексе, давать оценку поступкам действующих лиц, сравнивать поступки героев текста с поступками людей в реальной жизни.

Такое пристальное внимание к пониманию эмоциональной составляющей текстов не случайно, так как наибольшую, особую трудность понимания и использования в речи детьми с ТНР представляет лексика, отражающая эмоции, переживания человека. Н.Д. Кривовязова отмечает, что:

- дети с ТНР понимают характер персонажей, но глубина их осмысления недостаточна;

- не все черты характера попадают в поле зрения, выделяются наиболее яркие;

- возможность наличия разных черт у одного человека исключается. Персонажи относятся к разряду только "плохих" или только "хороших" [4].

Проводимые нами исследования состояния лексики эмоций младших школьников с нарушениями речи также констатировали подобные трудности понимания и выражения эмоций и указывали на необходимость организации целенаправленной работы по совершенствованию данного вида абстрактной лексики.

Лексическая система с экспрессивно-стилистической точки зрения представлена в виде общеупотребительной (стилистически нейтральной) и эмоционально-экспрессивной лексики. В научно-методической литературе существуют различные точки зрения на процесс развития и формирования эмоционально-экспрессивной лексики, на вопросы классификации данной лексики, неоднозначность в понимании места и роли эмоционально-экспрессивного в значении слова.

Эмоционально-экспрессивная лексика является наиболее адекватным средством выражения личного, субъектного отношения человека к предмету высказывания, а также является средством выражения его личных чувств, эмоциональных переживаний. Данная лексика помогает осуществлять межличностное общение, служит средством коммуникации, наиболее ярко выражает симпатии и антипатии. Лексика эмоций, являясь составной частью лексической системы русского языка, сама представляет собой суперпарадигму, т.е. систему парадигм. Лексика эмоций отличается многообразием выражения семантических отношений и разнообразием грамматического оформления [2].

Вербализация эмоциональных состояний формирует эмоциональную компетентность. Чем свободнее человек ориентируется в мире эмоций, чем больше оттенков эмоциональных состояний он знает и может их выразить вербально (словесно) и невербально (жестом, мимикой, позой), тем более адекватной будет его реакция на

явления действительности, тем выше будет его коммуникативная культура, которая в свою очередь, является компонентом культуры личности.

С целью изучения понимания лексики эмоций мы использовали 3 серии заданий. Для анализов результатов исследования были определены уровни успешности выполнения заданий отдельно по трем сериям (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий уровни).

В первой серии используется техника ассоциативного эксперимента с целью выявления уровня организации семантических полей слов лексики эмоций.

Вторая серия содержит задания на подбор антонимов, синонимов, однокоренных слов к словам лексики эмоций с целью определения "перифрастических возможностей" в пользовании словарем эмоций.

Третья серия направлена на изучение возможностей использования словаря эмоций в связной речи учащихся. Учащимся предложено составить:

- предложения по картинкам с использованием слов лексики эмоций

- рассказы по представлениям на заданные темы. Темы определены в соответствии с различным эмоциональным содержанием.

Анализ результатов, полученных в трех сериях заданий исследования позволяет выявить особенности словаря эмоциональных состояний младших школьников с нарушениями речи.

Словарь эмоций младших школьников с ТНР качественно и количественно неполноценен. Большинство учащихся в активном словаре эмоций не имеют прилагательных, причастий и наречий, обозначающих эмоциональные состояния. Используют, в основном, номинативную и предикативную лексику.

Семантическое поле лексики эмоций сформировано недостаточно, не совершенно. Немногочисленные, полученные в ходе экспериментального исследования ассоциативные пары построены, преимущественно, по типу синтагматических связей. В ответах присутствуют случайные ассоциации, распространенные, в основном, у детей 5-6 лет.

Наблюдаются ошибки в фонетическом оформлении, неточное семантическое употребление слов лексики эмоций. В речи младших школьников с ТНР нарушены процессы словообразования и словоизменения, в целом, и в эмоциональной лексике в том числе (ошибки в образовании и употреблении однокоренных слов). Учащиеся затрудняются в подборе синонимов и антонимов к словам лексики

емоцій. Образують антоніми, не використовують нові слова, а додають частину **не**.

Характерні труднощі в використанні слів лексики емоцій в зв'язному висказуванні: пропозиції со словами лексики емоцій в мові замінюють словосполученнями; слова лексики емоцій використовують часто неадекватно; в розповіді допускають спотворення значення емоційно-змістовної ситуації.

Молодші школярі з порушеннями мови в кожній з трьох серій завдань продемонстрували рівень успішності нижче середнього, відповідно, можна визначити рівень системної організації лексики емоцій молодших школярів з порушеннями мови як нижче середнього.

Результати експериментального дослідження дозволяють позначити умови, необхідні для формування словника емоційних станів учнів з порушеннями мови:

1. Самостійно опанування в оволодінні словником емоцій переодолано бути не може, формування словника емоційних станів учнів з ГНР потребує педагогічного керівництва.

2. Совершенствование лексики емоцій передбачає розвиток її системності по різних ознаках.

3. Робота по формуванню словника емоційних станів дітей з порушеннями мови повинна проводитися на основі розвитку розуміння емоційних станів, лексики емоцій і моделювання емоційно змістовних ситуацій.

Нами була розроблена і апробована зміст корекційно-педагогічної роботи по совершенствованию лексики емоцій молодших школярів з порушеннями мови.

В відповідності з поставленою метою – совершенствование лексики емоцій, враховуючи принципи розвитку системності мови, основні принципи вивчення і корекції порушень мови (системний принцип, принцип доступності, поступовості, взаємозв'язку мови і інших психічних процесів, діяльнісний, науковий підходи), загальнодидактичні і специфічні принципи навчання дітей з порушеннями мови, визначені завдання навчання:

- уточнення значень, існуючих у дітей слів лексики емоцій;
- розвиток лексическої системності по різних ознаках: семантичним, словообразовательним, граматическим:
- формування синтагматических зв'язей (актуалізація слів лексики емоцій в зв'язному висказуванні);
- розвиток комунікативної компетенції.

Отбор лексического материала (слов лексики эмоций) осуществлялся на основе: шкалы эмоций К.Изарда (модификация С.И.Калинина); алфавита эмоций, представленного Л.Г.Бабенко; перечня вербализированных позитивных и негативных эмоций [2].

Лексический материал (слова, словосочетания, предложения, тексты) – вербализация эмоций по 7 модальностям (радость, интерес, удивление, печаль, гнев, страх, отвращение).

Последовательность усвоения лексического материала определена степенью сложности понимания эмоциональных состояний учащимися с ТНР, выявленного нами ранее, наименее успешно понимаемые эмоции завершают процесс обучения. Последовательность изучения: вербализация эмоций радости, гнева, грусти, страха, отвращения, интереса, удивления.

Содержание коррекционно-педагогической работы по совершенствованию лексики эмоций реализуется в следующей последовательности (соответствующей речевым возможностям учащихся):

1. Совершенствование лексической системности по словообразовательным моделям (обогащение словаря эмоций путем образования родственных слов различных частей речи, семантизация слов словообразовательным путем).

2. Формирование лексической системности по семантическому признаку (классификация слов на основе различных семантических признаков – соотнесение значения слова с различными лексико-семантическими группами эмотивной лексики, развитие парадигматических связей – развитие антонимии, синонимии).

3. Развитие синтагматических связей - употребление слов лексики эмоций в словосочетаниях и предложениях.

4. Закрепление словаря эмоций в связном высказывании – анализ текста, составление рассказов.

Анализ функционирования лексики эмоций в художественном произведении – составная часть общего анализа художественного текста по фактическому содержанию. Анализ функционирования лексики эмоций в художественном тексте осуществляется по трем направлениям:

а. Эмотивные смыслы в структуре образа персонажа (диктальные), опрокинуты в действительный мир человеческих эмоций. Совокупность их в тексте – своеобразное динамическое множество, изменяющееся по мере развития сюжета, отражающее внутренний мир персонажа в различных обстоятельствах, в отношении с другими персонажами.

б. Эмотивные смыслы в структуре образа автора. Автор

обнаруживает свои симпатии, антипатии и прочие эмотивно-модусные квалификации изображенного мира в условиях разных типов речи (как в монологической, так и диалогической), образуя экспрессивный контекст произведения.

с. Эмотивные смыслы, наведенные в сознании читателя содержанием текста. Психологические эксперименты, направленные на исследование смыслового восприятия текста, подтверждают, что читатель воспринимает текст концептуально, в его смысловой целостности (А.А.Брудный, Р.И.Павиленис, Р. Титоне). Эмотивные смыслы воспринимаются целостно в первую очередь под влиянием эмоциональной тональности текста. Эмоциональная тональность текста воспринимается индивидуально.

#### 5. Актуализация словаря эмоций в ситуации общения.

Представим конспект урока внеклассного чтения, используя разработанное и апробированное нами на логопедических занятиях содержания коррекционно-педагогической работы по совершенствованию лексики эмоций учащихся с нарушениями речи. В нашей работе мы руководствовались следующими принципами организации уроков внеклассного чтения:

- подготовленность учащихся к урокам;
- предельная самостоятельность школьников на самих уроках;
- повышенный эмоциональный фон урока, или как пишет А.К. Аксенова "праздничность уроков" [1].

Тема урока внеклассного чтения: Творчество Л.Н. Толстого – рассказ "Акула"

Цель: формировать интерес учащихся с ТНР к чтению

Задачи:

- образовательные: совершенствовать навыки чтения, практические умения работы с текстом (при чтении, пересказе, рассказывании ученики тренируются в умении переводить знаки препинания в соответствии с их значением в интонационное оформление);
- коррекционно-развивающие: обогащение словаря учащихся словами лексики эмоций через формирование умений находить в тексте слова, характеризующие героя, давать оценку поступкам действующих лиц, сравнивать поступки героев текста с поступками людей в реальной жизни;
- воспитательные: формировать интерес к творчеству классиков мировой художественной литературы.

Оборудование: книги с рассказом Л.Н. Толстого "Акула", иллюстрации к рассказу разных авторов, мультимедийное оборудование, слайды к уроку, рисунки детей.

План – конспект уроку

1. Организационный момент.

Прочитайте хором слова на доске:

"Всем полезно чтение "про себя" и вслух.

Книга - самый лучший,

Самый верный друг!"

2. Объявление темы урока.

Учитель: Посмотрите иллюстрации к книге и скажите о каком художественном произведении пойдет речь?

3. Подготовительная работа к чтению произведения.

Учитель: Сейчас мы вспомним как готовились к уроку.

Дети: Прочитали рассказ Л.Н. Толстого "Акула".

Учитель: О каком страшном хищнике вам захотелось побольше узнать? Удалось ли вам найти интересные сведения об этом морском чудовище? Кто вам помогал? (ответы детей).

Учитель: Послушайте, ребята из нашего класса приготовили рассказы об акуле.

Учитель обобщает: Почти во всех морях и океанах нашей планеты водятся страшные рыбы, называемые акулами. Это самые древние рыбы на Земле. Акула рыба прожорливая и хищная. Они целой стаей плывут за кораблями и ждут, не упадет ли в море человек, но если такого не случается, то с большим удовольствием пожирают то, что люди выбрасывают в воду. Они глотают все подряд, даже пустые бутылки, консервные банки и всякий хлам. Белая акула - самая опасная, свирепая и сильная из всех акул. Ее называют "белая смерть". Если ее поставить на хвост, то кончиком носа она достанет до четвертого этажа. У акул есть специальный мешок, нечто вроде запасного желудка, где пища может храниться целый месяц и не портиться. Ученые пока не знают, как это происходит. Зубы у акулы крупные, очень острые. Они расположены в пять рядов, а у некоторых видов и в семь рядов. Если акула поломает зуб, на его месте вырастает другой и так шесть раз в течение всей жизни (по материалам сайта [www.festival.1september.ru](http://www.festival.1september.ru)).

Учитель: Почему Лев Николаевич Толстой написал морскую историю, что нового мы узнали о биографии великого русского писателя.

Дети: Мы узнали о том, что Л.Н. Толстой участвовал в обороне Севастополя во время Крымской войны 1834-1835гг. Он сражался бок о бок с моряками, в период затишья слышал от них немало морских историй.

Словарная работа (слова на доске): артиллерист, палуба, якорь, парус, купальня.

Учитель: Еще раз внимательно послушаем рассказ и ответим на вопрос: "Почему мальчики попали в опасную ситуацию?"

4. Чтение рассказа учителем.

5. Беседа по фактическому содержанию текста с использованием выборочного чтения:

Ответы на вопрос учителя.

Словарная работа, уточняющая понимание фраз: стоял на якоре, точно из топлёной печки, в парусе устроили купальню, плавать наперегонки, открытое море, тихий ропот.

6. Анализ эмоционального контекста произведения.

Учитель: На доске план рассказа:

1. Купание.

2. Смертельная опасность.

3. Спасение.

- Прочтите первую часть рассказа, определите настроение, которое передает автор?

Дети: настроение покоя, (умиротворенное, безмятежное – на доске).

Учитель: Настроение покоя мы можем назвать так - умиротворенное, безмятежное настроение. (Семантизацию слов учитель проводит по словообразовательному признаку).

Учитель: Какие слова автора создают это настроение?

Дети: прекрасный день, свежий ветер, топлёная печка

Учитель: Прочтите вторую часть рассказа. Как она называется? Какие чувства, эмоции вы испытываете? Как это передает автор?

Дети: страх, ужас, бессилие окружающих, сострадание отцу. Автор использует много восклицательных предложений: "Акула! Назад! Вернитесь!". Слова и выражения: морское чудовище, пронзительный визг, замерли от страха. Бессилие людей перед чудовищем автор описывает так: "Матросы спустили лодку, бросились в нее и, сгибая весла, понеслись что было силы к мальчикам; но они были еще далеко от них, когда акула уже была не дальше двадцати шагов".

Учитель: Как называется третья часть рассказа, почему? Кто спас мальчиков?

Как менялись эмоции людей? Как Л.Н. Толстой описывает их. Как вы понимаете "тихий ропот, ропот стал сильнее, громкий, радостный крик"?

Учитель, обобщая: Какие эмоции и чувства вызывает произведение?

Дети: Сострадание отцу, он едва не потерял сына.

Страх - когда акула погналась за мальчиками.

Радость - за счастливое спасение мальчиков.

Анализ эмотивных смыслов в структуре образа персонажа - отца-артиллериста.

Учитель: Кто главный герой произведения? Как мы можем охарактеризовать отца мальчика?

Дети: Мы можем назвать его любящий отец.

Учитель: В каких обстоятельствах проявляются эти качества? На основании

чего вы так решили?

Дети: Когда мальчики плыли, отец мальчика стоял и любовался на своего сынишку.

Отец-артиллерист - так же решительный человек.

Отец выстрелил из пушки, целясь в акулу, когда все стояли, замерев от ужаса. Он совершил решительный поступок. Отец понимал, что может попасть в мальчиков, но сделал тяжелый, единственный выбор.

(Анализ эмотивных смыслов в структуре образа автора).

Учитель: Какими словами **автор** характеризует героя?

Дети: Старый артиллерист любовался на сынишку.

Поддерживал его криками: "Не выдавай! Понатужься!" Страх за жизнь своего сына автор описывает словами "белый как полотно", "визг как будто разбудил артиллериста" (от страха за жизнь детей он оцепенел), "артиллерист упал подле пушки и закрыл лицо руками", только после того, как услышал радостные крики он "открыл глаза, поднялся и посмотрел на море".

Учитель: Л.Н. Толстов силой слова нарисовал портрет отца-артиллериста. Он немолод, немногословен, суров, не дает волю чувствам, представляется строгим, с военной выправкой, человек, принимать трудные решения, брать ответственность на себя.

7. Обобщение по произведению.

Учитель: Чему учит рассказ Л.Н. Толстого? (Ответы детей: "Мальчики не думали об опасности, которая может их подстергать в открытом море и попали в очень тяжелую ситуацию", "Отец мальчика, спасая своего сына, был вынужден принимать трудное решение – целясь в акулу, он мог попасть в сына" и т. д.)

Учитель обобщает: Необдуманые, безрассудные поступки могут привести к беде. Мы должны думать о последствиях, совершаемых нами поступков, беречь себя и наших родных и близких, которые очень за нас волнуются и нас любят.

- Совершали ли вы когда-нибудь поступки, которые могли привести к опасности? Как вели себя взрослые? Как помогло произведение Л.Н. Толстого по-иному взглянуть на некоторые поступки?

8. Итог урока. Расскажите, какие чувства отражены в рисунках, которые вы нарисовали к рассказу Л.Н. Толстого "Акула".

Таким образом, мы считаем, что включение работы по совершенствованию лексики эмоций (апробированной нами на логопедических занятиях) в уроки внеклассного чтения способствует совершенствованию системы школьного обучения языку детей с тяжелыми нарушениями речи, которая по определению К.В. Комарова "преследует цель: корригируя, формируя и развивая речь детей, обеспечить усвоение ими материала по предмету "русский язык".

#### **Список використаних джерел**

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М.: Владос, 2002. – 320 с.
2. Бабенко, Л.Г. Русская эмотивная лексика как функциональная система: 10.02.01: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филолог. наук/ Л.Г.Бабенко; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Свердловск, 1990. – 31 с.
3. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1982. – 159 с.
4. Кривовязова, Н.Д. Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи: учебн. пособие для студентов Н.Д. Кривовязова. – Минск: Зорны верасень, 2007. – 215 с.
5. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988.- 240с.

*Отримано 25.2.2012*

**УДК 376.36:37.015.3**

*І.В. Дмитрієва,  
О.М. Гриненко*

### **ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МОЛОДШИХ КЛАСАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТІМ**

У статті показано доцільність використання ігрових методів та прийомів роботи під час вивчення розділу „Будова слова” на уроках української мови в молодших класах спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

**Ключові слова:** молодші школярі, тяжкі порушення мовлення,