

3. Волкова Л. С. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – 656 с.
4. Галущенко В.І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою дизартрією: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13. 00.03. – О., 2012. – 247 с.
5. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічне вивчення дітей з вадами мовлення / С. Ю. Конопляста // Удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні : зб. наукових праць. К. : УДПУ імені М. П. Драгоманова, 1997. – С. 112-117.
6. Копачевская Л. А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00. 03. – М., 2000. – 18 с.

The article deals with the introduction of a comprehensive and innovative measures to correct erased dysarthria in preschool children is determined by the need for "bypass" roads in an integrated rehabilitation program for children abovementioned speech pathology.

Keywords: subclinical dysarthria, innovative measures dyzartrichni disorders, aids, children under school age.

Отримано 20.9.2013

УДК 376.36:372.46

Н.М. Голуб

ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТІВ-ДІАЛОГІВ ПРИ КОРЕКЦІЇ НЕДОЛІКІВ ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто труднощі формування та порушення читання у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, недоліками психо-мовленнєвої сфери при ДЦП. Розкрито особливості використання у логокорекційній роботі з такими дітьми текстів-діалогів, їхню спрямованість на покращення технічного та смислового боку процесу читання, формування у дітей інтересу до читацької діяльності, розвиток пізнавальної активності, пам'яті, мислення, уяви.

Ключові слова: молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, недоліками психо-мовленнєвої сфери при ДЦП, труднощі формування та порушення читання, тексти-діалоги.

В статті розглядаються труднощі формування і порушення читання у дітей з важкими порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, недоліками психо-мовленнєвої сфери при ДЦП. Розкриваються особливості використання в логокорекційній роботі з такими дітьми текстів-діалогів, їх спрямованість на покращення технічної і змістової сторони читання, формування у дітей інтереса до читальної діяльності, розвиток пізнавальної активності, пам'яті, мислення, уяви.

Ключевые слова: младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, недостатками психо-речевой сферы при ДЦП, трудности формирования и нарушения чтения, тексты-диалоги.

Багатьом дітям з різними формами психічного (мовленнєвого) дизонтогенезу важко опанувати навичками писемного мовлення, що пов'язано з недостатнім рівнем розвитку в них усного мовлення (його фонетико-фонематичного, лексико-граматичного ладу, навичок зв'язного мовлення), з парціальною несформованістю ряду вищих психічних функцій (сприймання, пам'яті, мислення), труднощами формування навчально-пізнавальної діяльності (її мотиваційно-цільового, організаційно-орієнтувального, змістово-процесуального, регулювального, контрольного-оцінювального компонентів).

Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), затримкою психічного розвитку (ЗПР), недоліками психо-мовленнєвої сфери при ДЦП є характерними: низький рівень фонологічних, лексико-семантичних і граматичних узагальнень, уповільнений темп формування навичок різних форм мовного аналізу та синтезу, недостатній рівень розвитку мисленнєвих операцій. Це призводить до виражених труднощів у формуванні та порушень в учнів писемного мовлення (Л. Єфіменкова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І.Марченко, Л. Парамонова, В. Орфінська, О. Російська, М. Русецька, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Г.Чиркіна, О. Шевченко, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.).

Молодшим школярам з ТПМ, ЗПР, ДЦП притаманні стійкі виражені труднощі оволодіння як технічною, так і змістовою стороною процесу читання. Однак, слід відмітити наступне: якщо недоліки технічного боку читання, що пов'язані з недостатністю перцептивного рівня, у більшості випадків долаються швидше, то змістову сторону процесу читання, яка пов'язана з розвитком у дітей мовного та семантичного рівня їхньої

мовленнєвої системи, корегувати й формувати дещо складніше.

Метою статті є визначення особливостей корекції та розвитку у молодших школярів з ТПМ, ЗПР, ДЦП технічного та смислового боку процесу читання при використанні у логопедичній роботі такого типу дидактичного матеріалу як тексти-діалоги.

У нормі формування писемного мовлення пов'язане з поступовим переведенням ряду психічних процесів на більш високий рівень їхнього функціонування, із зростанням ступеню усвідомленості та довільності виконуваних розумових і практичних дій (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, О.О. Леонтєв, О. Лурія та ін.).

Навичка читання у дітей з ТПМ, ЗПР, недоліками психо-мовленнєвої сфери при ДЦП найчастіше формується із затримкою тих основних етапів, які характерні для розвитку процесу читання у нормі. Багатьом учням з різними формами психічного (мовленнєвого) дизонтогенезу потрібно набагато більше часу, ніж їхнім здоровим одноліткам, для встановлення чітких і стійких зв'язків між звуками та буквами, для оволодіння операцією злиття звуків у склади. На етапі поскладового читання труднощі сприйняття, впізнавання слів, що розділені на частини, пов'язані з низьким рівнем сформованості сукцесивних, і особливо, симультанних процесів. Становлення в учнів з ТПМ, ЗПР, ДЦП синтетичних прийомів читання затримується через недостатній розвиток у них навичок мовного аналізу і синтезу, низький рівень лексико-граматичних узагальнень.

Для зазначених категорій дітей є характерним уповільнений перехід від однієї стадії читання до іншої, практично на кожному етапі формування зазначеної навички відзначаються різноманітні помилки: пропуски, заміни, змішування звуків, букв, спотворення структури слів. Численні помилки технічного боку читання негативно відображаються на його смисловому боці (Е. Данілавичюте, Л. Єфіменкова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Н. Нікашина, Л.Парамонова, О. Російська, М. Русецька, І. Садовнікова, Є.Соботович, В. Тарасун, Р. Тригер, Н. Ципіна, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.).

Навіть у 3-4-х класах учні з ТПМ, ЗПР, ДЦП допускають велику кількість помилок під час читання художніх і пізнавальних текстів. Намагаючись читати швидше, вони викривляють звуко-складову структуру слів, забувають орієнтуватися на розділові знаки, тому читають текст нерозбірливо, невиразно. Спираючись на смислово здогадку, діти нерідко прочитують ті або інші слова так, що втрачають розуміння цілого ряду логіко-граматичних зв'язків у реченні або окремому фрагменті тексту. Через низький рівень самоконтролю "вгадувальне" читання може закріплюватися і різко спотворювати розуміння прочитаного.

Спостереження за читацькою діяльністю дітей з ТПМ, ЗПР, ДЦП дозволили виявити у більшості з них такі особливості [1, с. 36]:

- процес читання дещо уповільнений, з різноманітними помилками

технічного і смислового характеру;

- обсяг оперативної пам'яті недостатній;
- повне осмислення прочитаного часто утруднене через поверхове сприйняття частин тексту, через нерозуміння просторових, часових факторів, причинно-наслідкових та інших логічних зв'язків;
- недостатнє розуміння смислу часто не стимулює, а навпаки знижує пізнавальні інтереси учнів: вони не уловлюють фабули твору, не можуть здійснити читацьке прогнозування подальших подій, їм нецікаво, чим закінчиться та історія, яку вони читають;
- процес читання часто викликає у дітей напруження, втомлення;
- навіть усвідомлення учнем того, що він недостатньо осмислив прочитане, не стимулює здійснення дитиною перевірних, уточнювальних дій, не викликає бажання перечитати певні фрагменти, щоб виправити невірне сприйняття тексту.

Отже, характерними недоліками смислової сторони процесу читання є таке: учні погано усвідомлюють послідовність подій у тексті, його головну думку, характер взаємодії персонажів, не зважають на просторово-часові параметри описуваних у творі подій, утруднюються висловити свої емоційно-оцінювальні судження.

Недостатня сформованість технічного боку читання часто посилює труднощі розуміння смислу прочитаного. У свою чергу, монотонне, уповільнене, невиразне читання учнями текстів нерідко пов'язане з недостатнім розумінням дітьми змісту літературного твору, його художніх особливостей. Крім цього, слухання іншими учнями невиразного читання товариша призводить до того, що діти втомлюються, відволікаються на сторонні подразники. Це утруднює реалізацію педагогом дидактичних завдань під час роботи з тим або іншим текстом.

Треба зазначити, що учні з ТПМ, ЗПР, недоліками психомовленнєвої сфери при ДЦП часто відрізняються нестійкими пізнавальними інтересами, низьким рівнем розвитку мотиваційної та емоційно-вольової сфери, недостатнім рівнем програмування і регуляції своєї навчально-пізнавальної діяльності, несформованістю навичок самоконтролю. Стикаючись з труднощами технічного, і особливо, смислового характеру, учні швидко втрачають інтерес до процесу читання, не докладають зусиль для того, щоб усунути перепони у розумінні прочитаного. Нерідко учні байдужі як до змісту того, про що вони прочитали, так і до явно незадовільних результатів своєї читацької діяльності.

Формування навички читання включає роботу над її технічною стороною (способом, правильністю читання, темпом), що потребує у ряді випадків досить тривалого використання логопедом спеціально підібраних вправ з удосконалення техніки читання. З метою розвитку в учнів мелодико-інтонаційного боку мовлення і формування виразного читання треба навчати їх правильному відтворенню інтонації, логічного

наголосу, логічних пауз у реченнях і текстах. Але ж така робота має бути нерозривно пов'язаною з вправлянням дітей у розумінні змісту і логічної побудови текстів, бо використання тих або інших просодичних елементів цілком відповідає смислового наповненню художнього літературного твору. Для виховання у дітей виразного читання доцільно використовувати фольклорні твори, невеличкі тексти-діалоги, які мають бути зрозумілими та відрізнятися яскравим емоційним забарвленням.

Працюючи над смисловою стороною читання, необхідно враховувати можливості, інтереси учнів, а для цього у деяких випадках адаптовувати тексти, вибирати ті з них, які можуть викликати у дітей зацікавленість, емоційний відгук. У ряді випадків перед читанням тексту доцільно здійснювати пропедевтичну роботу: актуалізувати ті знання, уявлення учнів, які необхідні для розуміння твору, проводити відповідну словникову роботу, прочитувати складні за своєю структурою слова, що зустрінуться дітям у тексті. Враховуючи підвищену нервово-психічну виснажливність дітей з ТПМ, ЗПР, ДЦП, не слід перевантажувати їх одноманітними видами вправ. Щоб сприяти уважному, осмисленому читанню текстів, необхідно цілеспрямовано формувати в учнів відповідну мотиваційну установку, сприяти розвитку в них пізнавальної активності.

Система корекційної роботи з подолання труднощів формування і порушень читання має орієнтуватися на принцип комунікативної спрямованості логопедичного впливу на розвиток дітей з різними формами психічного (мовленнєвого) дизонтогенезу.

Як указує З.І. Кличнікова [2, с. 5], читання та письмо є процесами комунікації засобами письмових або друкованих текстів. При продукуванні мовлення найважливішою є передача певного змісту, так само при сприйманні й розумінні мовлення головним завданням є видобування смислу (Л. Доблаєв, Т. Дрідзе, М. Жинкін, І. Зачесова, Н. Павлова, Т. Ушакова, Г. Чистякова та ін.). При читанні важливо, щоб читець розумів не тільки думки, емоційний стан автора, а й думки, стан тих осіб, про яких автор пише. Прочитане має виступати для читця певною підставою, яка формує його думки, почуття, риси характеру (В. Артемов, З. Кличнікова).

У роботі з молодшими школярами з труднощами формування і порушеннями читання доцільно ширше використовувати текстовий матеріал, який імітує різні ситуації спілкування, викликає безпосередній емоційний відгук дітей, стимулює прояви їхньої мовленнєвої та пізнавальної активності.

Таким матеріалом можуть слугувати різні за характером тексти-діалоги. Діалог є такою формою мовлення, для якої характерні наявність адресата і адресанта, а також певної теми, у межах якої формулюються висловлювання осіб, що включені в уявну розмову. На відміну від діалогу в усному мовленні, у письмовому відтворенні діалогу немає скорочень, які б ускладнювали розуміння реплік "співрозмовників". Але

ж за характером розбудови висловлювання як синтаксичної структури письмовому діалогу притаманна "розмовність", що полегшує сприймання учнем речень-реплік. Крім цього, чередування коротких реплік уявних співрозмовників потребує від читця постійного переключення з того, що "промовлене" однією особою, на репліку-відповідь іншого учасника "розмови", а відтак на необхідність встановлення зв'язку між реплікою-акцією та відповіддю на неї.

Під час читання текстів-діалогів діти більш уважні, вони глибше вникають у те, які думки, бажання, почуття висловлюються особами у певній за характером ситуації. Для мовленнєвого розвитку дітей текст-діалог важливий також наявністю конститутивної ситуації, коли мовний склад висловлювання одного "співрозмовника" визначається попередньою реплікою, наприклад, запитанням іншої особи. Формуванню комунікативної компетентності учнів має сприяти усвідомлення ними таких складових діалогу: установлення контакту між "співрозмовниками", використання засобів ввічливого звернення однієї особи до іншої, стратегії ведення "розмови" і досягнення позитивних результатів під час спілкування, засоби завершення діалогу тощо.

У роботі з учнями з різними формами психічного (мовленнєвого) дизонтогенезу тексти-діалоги можна використовувати як адаптований текстовий матеріал комунікативної спрямованості, що сприяє реалізації таких корекційно-розвивальних завдань:

- формуванню позитивної мотивації, вихованню інтересу до процесу читання;
- вихованню в учнів навички виразного читання;
- розвитку уваги, зосередженості у ситуаціях, коли учень має слідкувати за читанням реплік за текстом, своєчасно включатися у діалог/полілог, щоб прочитати те висловлювання персонажу, роль якого він виконує під час уявної розмови;
- формуванню окремих складових писемно-мовленнєвої, мовної, комунікативної компетенції, що включають усвідомлене застосування учнем ряду мовних, а саме фонемо-графічних, лексико-граматичних засобів, засвоєння ним правил розбудови та ведення діалогу;
- розвитку мнестичних і мисленнєвих процесів, уяви, почуття гумору;
- закріпленню моральних норм, вихованню позитивних якостей особистості;
- розвитку емоційно-вольової сфери, навичок саморегуляції та самоконтролю.

Учням цікаво працювати з текстами-діалогами, бо вони близькі дітям за своїм "розмовним" стилем, безпосередньо пов'язані з їхнім життєвим і мовленнєвим досвідом. Поступово текстовий матеріал має ускладнюватися, доповнюватися різноманітними завданнями реконструктивного характеру і такими, що містять творчі елементи.

Наприклад, прочитавши текст-діалог, учні мають відповісти на запитання або виконати певне завдання: вставити у текст-діалог слова-звернення або додати репліку-відповідь, пояснити значення фразеологічного звороту, висловити своє ставлення до описаної ситуації, обґрунтувати свою думку, виділити із тексту певну інформацію, скласти кінцівку для завершення діалогу тощо.

Для прикладу розглянемо особливості використання у логопедичній роботі окремих текстів-діалогів.

У першу чергу, для формування інтересу до такої діяльності доцільно підбирати цікаві для дітей тексти. Після ознайомлення з текстом логопед пропонує прочитати діалог за ролями. Зважаючи на певні труднощі орієнтації дітей у тексті, на можливі помилки технічного характеру, доречно запропонувати їм виділити у діалозі ті репліки, які вони мають прочитати, потім відпрацювати їх (з читанням їх про себе або напівголосу). Далі моделюється ситуація спілкування двох (і більше) персонажів. Діти по черзі вступають "у розмову", прочитуючи свої репліки. Як правило, при виконанні такої роботи учні уважні, вони намагаються не пропустити свою репліку, прочитати її без помилок. Читання за ролями налаштовує дітей на такий темп, який є близьким до темпу розмовного мовлення. Як показують спостереження, учні за власним бажанням кількаразово перечитують свої репліки під час підготовки до читання діалогу, бо усвідомлюють необхідність правильного й виразного їх відтворення при інсценуванні розмови персонажів. Увага до виконання завдання, зосередженість учнів сприяють кращому осмисленню ними причинно-наслідкових зв'язків між тими подіями, про які розказують герої тексту:

Наприклад:

"- Доброго ранку, Лисонько!

- І тобі доброго ранку, вовчику!

- Як справи, Хитруня?

- Скаржитись не буду! Вчора з'їла гуску, позавчора – курку! А як твої справи, Сірій?

- А мене, Лисонько, вчора собаки покусали. Бік обідрали. Ледь утік.

- А чому ж так, Вовчику?

- Прийшов вночі до села. Забрався на подвір'я. Хотів поласувати поросятками. Спочатку свиня завизжала, потім корова стала мичати, кінь заржав. Від собак так тікав, що до лісу за одну хвилину добіг.

- О це так! Вовчику, ти мабуть станеш Паном Спортсменом!"

Позитивний результат розглянутого виду роботи полягає у тому, що, зацікавившись роллю, учні прагнуть прочитати свої репліки якомога краще. Вони налаштовані на пошук, аналіз, виправлення своїх помилок, що має надзвичайно важливе значення для корекції недоліків технічного боку процесу читання.

Наступний вид роботи: прочитати текст і відповісти на запитання.

"Прийшла онучка на кухню, а бабуся збирається пекти пиріг.

Дівчинка й питає: - Бабусенька, а можна я тобі допомагати буду?

- Можна, - каже бабуся.
- А що ти мені доручиш робити? - питає Іринка.
- Розбивай яєчки і відділяй жовтки від білків, - просить бабуся.
- А як я дізнаюся, де жовтки, а де білки? - питає онука."

Дітям пропонується підказати дівчинці, як дізнатися, яка частина яйця є жовтком, а яка – білком. Як утворилися слова "жовток", "білок"?

За бажанням діти можуть прочитати цей діалог за ролями, у такому разі логопед або хтось з дітей читає слова автора. При читанні реплік діти озвучують тільки пряме мовлення, пропускаючи слова, які указують на те, кому належить репліка.

Розглянуте завдання має пізнавальний характер, оскільки спрямоване на формування у дітей знань, уявлень про те, як утворюються у мові ті або інші слова, яким способом можна про це дізнатися.

У наступному завданні дітям пропонується вставити у текст слова-імена дітей, усно відповісти на запитання після тексту, а після обговорення діалогу дати пораду хлопчику.

"Сашко сидів за однією партою з Оленкою. Оскільки він не дуже старанний учень, то часто заглядав до Оленкиного зошита.

Тепер Сашко сидить з Ірою. Іринка – гарна учениця й розсудлива дівчинка. Але Сашко сидить ображений і сердитий.

-, чому в тебе такий поганий настрій? – питає вчителька.

- А тому що в нерозбірливий почерк! – відповідає"

Логопед запитує у дітей: "Так чому ж у Сашка такий поганий настрій? Щоб ви порадили Сашку?"

У наступному тексті-діалозі учням треба вставити пропущені слова: слова - імена дівчаток, а також ввічливе слово в останній репліці діалогу.

"- Оленка, у тебе є запасна ручка? – спитала Оксана.

- Є, - відповіла"

- Дай її мені, будь ласка. Моя ручка чомусь не пише, - промовила"

- Візьми, будь ласка, - сказала і протянула ручку.

-, - сказала Оксанка.

Після вписування пропущених слів дітям пропонується знайти і підкреслити у тексті "ввічливі" слова.

Треба додати таке: якщо логопед працює з хлопцями, то замість імен дівчат у тексті можуть бути використані імена хлопців. Зазначимо також, що завдання можна ускладнити і пропонувати учням дещо по-іншому:

"Розмовляють Олена й Оксана. Оксана просить у Олени запасну ручку. Вставте у тексті замість крапок імена дівчаток.

-, у тебе є запасна ручка? – спитала"

- Є, - відповіла
- Дай її мені, будь ласка. Моя ручка чомусь не пише, - промовила
- Візьми, будь ласка, - сказала і протянула ручку.
- Дякую, - сказала"

Наступний текст є розповідним, він включає невеличкий діалог, який складається усього з двох реплік. У кожній з реплік треба вставити імена хлопців, чітко визначивши, хто саме говорить і до кого при цьому звертається. Щоб виконати завдання і зрозуміти, чому саме так звертаються один до одного шкільні друзі, учням треба уважно прочитати розповідну частину тексту.

"Сергій і Віталік – шкільні друзі. Вони навчаються разом у четвертому класі. Сергій легко вправляється з будь-якими числами. Він швиденько розв'язує найскладніші приклади і задачі. Віталік дуже любить читати книги. Він уже прочитав багато цікавих історій. Нещодавно Віталік дізнався, на якому континенті живуть кенгуру, ехидна та страус ему. Йому хочеться там побувати.

Хлопці люблять жартувати. Сьогодні вони зустрілися і привіталися по-особливому.

- Привіт, мандрівник-мрійник! - сказав, звертаючись до
- Привіт, математик! - відповів, звертаючись до"

У наступному тексті учням треба вставити слова, що вказують на особу, якій належить репліка, крім цього, подумати і вставити у кінці діалогу пропущену репліку вчительки.

"На уроці праці вчителька просить дітей дістати кольоровий папір, ножиці, клей. У Сергія немає паперу.

- Сергійко, чому ти не приніс на урок папір? Ти забув про урок праці? - питає вчителька.
- То моя бабуся забула! - відповідає
- А бабуся тут до чого? - дивується
- Як до чого! Вона збирає мій портфель! - каже
- - радить вчителька."

У наступному завданні дітям пропонується прочитати текст, вставити слова, що вказують на особу, якій належить репліка, а також подумати, якою може бути репліка вчительки у кінці діалогу. На відміну від попереднього завдання, де зміст висловлювання вчительки є цілком очевидним, у нижче поданому тексті-діалозі дітям треба знайти таку відповідь учителя, щоб вона була обґрунтованою, справедливою, доброзичливою. Перед тим, як діти впишуть репліку, логопеду варто вислухати думки, пропозиції дітей, обговорити їх. Наприкінці можна вписати ту репліку, яка буде визнана найкращою серед усіх реплік, що запропоновані дітьми.

"- Василь, підійти до мене. Подивись у свій зошит! Ти припустив у письмовій роботі багато помилок. Чому ти пишеш імена дівчаток з маленької літери: "іринка", "олеса"? - звертається до Василя вчителька Наталія Миколаївна.

- А чому я буду писати імена дівчат з великої літери? Я з ними взагалі не товаришую, – каже

- Дуже погано, що ти не дотримуєшся правила написання слів з великої літери! Але ще гірше те, що ти не товаришуєш з половиною класу, бо дівчат у нас аж 15! – зауважує

Хтось з дівчат вигукує: - Давайте ми теж будемо писати його ім'я з маленької літери: "василь".

- Ні, діти, цього ми робити не будемо! – рішуче каже

- А чому? – питає одна з учениць класу.

- – відповідає вчителька."

У кінці роботи з розглянутим текстом логопед може звернутися до учнів із запитанням: "Скільки усього дітей у тому класі, де навчається нечемний Василь?"

Наступні тексти-діалоги мають на меті уточнення значення фразеологічних зворотів. Учням пропонується уважно прочитати текст, подумати, яке значення мають підкреслені вислови, вставити пропущені репліки (за змістом).

"- Що сьогодні було у класі? - питають у Сашка бабуся і його маленька сестричка Оленка.

- Тяжкий був день! - відповідає засмучений Сашко.

- А чому? - перепитують родичі.

- Вчителька нас підвела. Прийшла на урок і об'явила, що буде контрольна робота з української мови. Це було як сніг на голову! - жаліться Сашко.

- Зараз кінець вересня. Ще тепло! Звідки ж сніг узявся? - дивується Оленка.

А Сашко їй пояснює: "як сніг на голову" говорять тоді, коли"

"Наступного дня приходять Сашко зі школи.

- Який був день? – питає маленька сестричка.

- День був веселий! Вчительку терміново викликав директор школи і вона спізнилася на урок. Ми чверть уроку ходили на головах, – розказує Сашко.

- І ти теж умієш ходити на голові? Покажи, як це ти робиш! – цікавиться Оленка.

Сашко сміється і пояснює Оленці, що "ходити на голові" – це"

У наступному тексті відсутні слова, які вказують на те, кому з дівчат належить та чи інша репліка у діалозі. Щоб заповнити таблицю, дітям треба відшукати інформацію у тексті, а для цього самим встановити, де

чия репліка.

"Разом з мамою Оленка прийшла у гості до давніх маминих знайомих. Оленка нікого не знала і нервувалася. Незабаром до неї підійшла донька хазяйки. Спочатку дівчатка роздивлялися одна одну, а потім стали розмовляти.

- Як тебе звати?
- Я Оленка. А тебе як звати?
- Я Дарина. Мені 9 років. А скільки тобі?
- Мені 8. Я навчаюся у 3-му класі. А ти в якому?
- Я в четвертому. А ще я займаюся у музичній школі, бо дуже люблю музику і співи. А ти чим любиш займатися?
- Я ходжу на гімнастику. А ще люблю танці.
- Добре. Давай пограємося у моєї кімнаті! У мене є красиві ляльки.
- Гарзд.

Спираючись на текст-діалог, заповнити наступну таблицю:

№п/ч	Ім'я дівчинки	Вік	У якому класі навчається	Чим захоплюється
1.				
2.				

Тексти-діалоги мають підбиратися з урахуванням сформованості у дітей технічного боку читання. Розглянуті нами види текстів-діалогів можуть бути рекомендовані для роботи з учнями 3-4-х класів спеціальних загальноосвітніх шкіл, у яких навчаються діти з ТПМ, ЗПР, ДЦП.

Підсумовуючи вищевказане, зазначимо таке:

У більшості дітей з ТПМ, ЗПР, недоліками психо-мовленнєвої сфери при ДЦП спостерігаються труднощі формування або порушення читання, особливо його смислового боку.

Характеризуючи смислову сторону процесу читання таких учнів, слід підкреслити, що діти часто поверхово сприймають і розуміють прочитане, утруднюються виділити у творі основну думку, погано осмислюють різні логічні зв'язки, художні особливості тексту.

У даній статті розглянуто можливості використання у роботі з учнями із ТПМ, ЗПР, ДЦП текстів-діалогів (полілогів). Указаний текстовий матеріал цікавий для молодших школярів тим, що дозволяє уявити, інсценувати такі ситуації спілкування, які є близькими для дітей з точки зору їхнього життєвого і мовленнєвого досвіду. Робота з текстами-діалогами, читання їх за ролями сприяє створенню позитивного емоційного фону на занятті, активізації навчально-пізнавальної та мовленнєвої діяльності дітей. Корекційно-розвивальні завдання, що створені на основі текстів-діалогів, сприяють розвитку у дітей уваги, зорової та слухомовленнєвої пам'яті, мисленнєвих процесів, вихованню у них позитивних особистісних якостей.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні проблеми семантики мовлення, засобів формування писемно-мовленнєвої, мовної, комунікативної компетентності учнів з різними

формами психічного (мовленнєвого) дизонтогенезу, пошуку ефективних шляхів корекції та формування у них технічного та смислового боків процесу читання.

Список використаних джерел:

1. Голуб Н. М. Особливості формування контрольно-оцінювального компонента писемно-мовленнєвої діяльності в молодших школярів з порушеннями психомовленнєвого розвитку / Н. М. Голуб // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. Збірник наукових праць. – Вип. 40. – Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2013. – С.33 – 43.
2. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
3. Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Зачесова И. А. Речь человека в общении / Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. – М.: Наука, 1989. – 192 с.

The article discusses the issues of formation and breach of reading in children with severe speech disorders, with impaired mental function, impaired psycho-linguistic sphere with cerebral palsy. Peculiarities of use speech correctional work with these children text conversations that focus on improving their technical and semantic aspect of reading, the formation of children's interest in reading activity, the development of cognitive activity, memory, thinking, imagination.

Keywords: primary school pupils with severe speech disorders, with impaired mental function, impaired psycho-linguistic sphere with cerebral palsy, difficulty forming and breach of reading, dialogues.

Отримано 16.9.2013

УДК 376.36:37.015.3

О.М. Гриненко

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМУ ПОМОРФЕМНОГО ПИСЬМА ТА ЧИТАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТПМ РОЗДІЛУ „БУДОВА СЛОВА”

У статті показано доцільність та ефективність використання прийому поморфемного письма та читання в процесі вивчення молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення розділу „Будова слова” на уроках української мови.