

а л ь м а н а х

ВЫПУСК №5



МИР СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ



издательство

«ЛОГОМАГ»

www.logomag.ru

УДК 376.1(082)
ББК 74.3
М 63

М 63 МИР специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. Выпуск 5. - М.: ЛОГОМАГ, 2016. – 194 с.

Главный редактор

Вятлева Ю.Е. – к.п.н., доцент кафедры логопедии ИСОиКР ГАОУ ВО МГПУ

Редакционная коллегия:

Лямина И.П. – к.п.н., доцент, зав.кафедрой логопедии НОУ ВПО МПСУ

Покровская Ю.А. - ст.пр. кафедры логопедии ИСОиКР ГАОУ ВО МГПУ

Уклонская Д.Е. – к.п.н., доцент, логопед НУЗ ЦКБ №2 им. Н.А.Семашко ОАО «РЖД»

Ушакова Е.В. – к.п.н., доцент, начальник отдела ГППЦ ДОгМ

Шулекина Ю.А. - к.п.н., доцент кафедры логопедии ИСОиКР ГАОУ ВО МГПУ

Научно-практический альманах «Мир специальной педагогики и психологии» адресован широкому спектру читателей, интересующихся проблемами обучения, воспитания и реабилитации детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья, а также вопросами инклюзии, интеграции и социализации в системе образования и здравоохранения России и зарубежья. Публикуемый материал является результатом исследований ученых, преподавателей, аспирантов и магистрантов дефектологических факультетов педагогических ВУЗов; методических разработок и практического опыта квалифицированных специалистов, работающих в области коррекционной педагогики и психологии. Данный сборник полезен дефектологам и педагогам системы специального, общего и инклюзивного образования, сотрудникам медицинских учреждений, студентам профильных ВУЗов и родителям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями.

© ООО «ЛОГОМАГ»

ISBN 978-5-905025-44-0

ISSN 2311-9934

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Вступительное слово редактора сборника</i>	5
Бабина Г.В., Веселова Д.Е. Субстантивные синтаксемы в речевой продукции дошкольников с алалией.....	6
Ботина О.В., Кокова М.В., Соболевская А.М. Создание специальных условий для обучения детей в школе-интернате с различными нарушениями зрения.....	15
Васина Л.А., Зиновьева Е.Ю. Формирование речевых навыков у детей с множественными тяжелыми нарушениями развития в рамках коррекционного курса «Альтернативная коммуникация».....	26
Визель Т.Г. Дискуссионные проблемы логопедии.....	38
Вятлева Ю.Е., Семочкина Е.А. Комплексный подход к изучению и коррекции просодики у дошкольников с нарушениями речи.....	49
Ганюшина Н.С. Формирование лексического строя речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе комплексной коррекционно-логопедической работы.....	63
Еронько Ж.В., Глушак Е.В. Этапы создания модели инклюзивной практики в дошкольной образовательной организации.....	71
Кузнецова Г.В. Значение эстетического воспитания для развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	77
Митрофанова С.А. Игровые приёмы коррекции усвоения притяжательных прилагательных дошкольниками с общим недоразвитием речи.....	84
Поникарова В.Н., Староверова Т.С. Содержательная характеристика модели формирования педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием в условиях инклюзивного образовательного учреждения.....	91
Рогожникова И.Н. Работа учителя-логопеда по организации внеурочной деятельности младших школьников в рамках реализации ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА.....	96
Рюмшина Н.А. Роль музыкального руководителя в развитии речи детей с общим недоразвитием речи: практические аспекты работы.....	104
Салихзянова Т.Ф. Система PECS (PictureExchangeCommunicationSystem) в работе дефектолога.....	110
Смирнова И. Н. Изучение невербального общения старших дошкольников.....	117
Спасская Ю.В. Здоровье-сберегающие технологии на логопедических занятиях с детьми младшего школьного возраста.....	125
Староверова Т.С. К вопросу о педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с заиканием.....	134

Уварова Т.Б. Ребёнок с ранним детским аутизмом в дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида: проблемы и возможности их решения.....	145
Уклонская Д.В., Скворцова Е.И. Современные подходы к проблеме восстановления речи у лиц с приобретенными челюстно-лицевыми деформациями.....	151
Фуртаева О.М. Использование современных педагогических технологий в работе учителя - логопеда с дошкольниками с задержкой психического развития.....	160
Черепанова А.В. Использование информационных педагогических технологий в процессе коррекции дисграфии у учащихся начальных классов.....	165
Честнова Н.Е. Тьюторство в современном образовании.....	173
Чуйкова О.В. Использование альтернативного вопроса в практике восстановления речи у больных с афазией.....	182
Шашкина Г.Р. Развитие ритмических способностей дошкольников с нарушениями речи на занятиях логопедической ритмикой.....	186

Бабина Галина Васильевна,
кандидат педагогических наук,
профессор кафедры логопедии МПГУ, г. Москва

Веселова Дарья Евгеньевна,
магистрант кафедры логопедии МПГУ, г. Москва

Субстантивные синтаксемы в речевой продукции дошкольников с алалией

Аннотация: Публикация посвящена анализу трудностей усвоения приглагольных синтаксем дошкольниками с экспрессивной алалией. Значимый опыт последних лет, накопленный в изучении речевой продукции детей с алалией, свидетельствует об установлении тенденции рассмотрения предмета исследования в многоплановом ракурсе.

Ключевые слова: субстантивные синтаксемы, дети с алалией, типология трудностей, падежные окончания.

Abstract: The article is devoted to the analysis of difficulties of assimilation nearverbal syntaxeme by preschoolers with expressive alalia. Significant recent experience gained in the study of speech production of children with alalia, is indicative of the trend of consideration of the subject of study in a multidimensional perspective.

Key words: noun lexeme, children with alalia, typology of difficulties, case endings.

Предметом настоящего исследования являются минимальные единицы синтаксического оформления высказывания (субстантивные приглагольные синтаксемы, реализуемые в речи дошкольников с экспрессивной алалией).

Многосторонний подход к анализу синтаксических единиц предполагает изучение их структурных, семантических и коммуникативных особенностей. Описание различных свойств синтаксических конструкций соотносится с их тройственной характеристикой: Что выражено? Как выражено? Зачем выражено? данным языковым знаком.

Введение Г.А. Золотовой понятия синтаксемы как целостного единства формы, значения и функции проливает свет на проблему усвоения структурно-грамматических и семантических признаков минимальных синтаксических единиц в речевом онтогенезе и дизонтогенезе.

В нашем исследовании мы будем исходить из определения субстантивной синтаксемы, данного в Синтаксическом словаре Г.А. Золотовой, где этот феномен представляется как предложная или предложно-падежная форма имени существительного, которая рассматривается в качестве материала для построения словосочетания и/или предложения [2].

Создание методики диагностики возможностей усвоения субстантивных синтаксем и оперирования ими дошкольниками с нормальным и нарушенным речевым развитием основывалось на положениях современной лингвистики о правилах построения синтаксических конструкций, учитывающих семантические характеристики их компонентов [Г.А.Золотова; 1]; положениях онтолингвистики, ориентирующих на использование элементарных синтаксических единиц (синтаксем) в качестве экспериментального материала при изучении особенностей освоения ребенком грамматики родного языка [С.Н.Цейтлин; 4; 5]; педагогической концепции квалификации результатов усвоения падежных форм имен существительных, предложенной в работах В.А. Ковшикова [3]: преобладающее использование в речи а) исходной формы имени, б) неправильных определенных форм (замена окончания данного падежа окончанием другого косвенного падежа), в) неправильных неопределенных форм (замена окончания данного падежа окончанием, не входящим в парадигму падежных форм русского языка).

В ходе формирования массива субстантивных синтаксем, составивших фактический материал исследования, мы учитывали как семантические особенности имен существительных, так и функционально-семантические типы глаголов, входящих в синтаксические конструкции. Именная лексика характеризовалась конкретно-предметным значением и относилась к группе

частотных лексических единиц. Глагольная лексика отбиралась на основе анализа процессуальных функций соответствующих классов предметов: использовались глагольные слова, способные выражать действия лица – субъекта речи, глаголы личностно-субъектной ориентации (видеть, говорить, ходить, ехать, пить, просить и др.)

Придерживаясь примерного порядка появления падежных форм в онтогенезе, мы включили в содержание методики исследования формы винительного, родительного и дательного падежей. Предлагаемая методика изучения субстантивных синтаксем родного языка включает два блока заданий: I блок направлен на исследование беспредложных синтаксем, II - на исследование предложно-падежных синтаксем.

Каждый блок состоит из трех серий заданий, нацеленных на изучение синтаксем определенного падежа. I блок включает серии, отражающие исследование беспредложных синтаксем винительного, родительного и дательного падежей. II блок содержит серии, определяющие исследование предложно-падежных синтаксем, относящимся к указанным выше падежам.

Задания, представленные в сериях, позволяют получить наиболее полную качественную картину состояния грамматического компонента языковой системы ребенка. В речевой материал заданий входят субстантивы единственного и множественного числа 1-го, 2-го и 3-го склонений.

Эмпирическое исследование проводилось на базе образовательных организаций: ГБОУ «Образовательный центр на проспекте Вернадского», СП №1, СП №2; МДОУ «Детский сад №235» г. Ярославля; МДОУ «Детский сад №218» г. Ярославля.

Цель эмпирического исследования: выявить и охарактеризовать особенности усвоения субстантивных синтаксем родного языка дошкольниками 4-5 лет с алалией.

Экспериментальную группу составили дошкольники 4-х лет с общим недоразвитием речи (алалия в клинической картине): речевое развитие 66,7% детей характеризуется как верхняя граница II уровня недоразвития речи, а 33,3% - нижняя граница III уровня. Выбор данной категории детей аргументирован грамматическим разнообразием их речевой продукции.

Анализ полученных материалов позволил нам выделить следующие ошибки в использовании субстантивных синтаксем:

1) *Замены окончаний исследуемых падежей окончаниями именительного падежа:*

а) при изучении беспредложных синтаксем **винительного падежа** на вопрос **«Кого я видела в зоопарке?»** были получены следующие ответы (здесь и далее в круглых скобках указаны правильные ответы): *-слон (слона), -лиса (лису), -гуси (гусей), - тигры (тигров)* и др.; на вопрос **«Что мальчик увидел по дороге домой?»**: *-машина (машину), - трава (траву)* и др.; в предложных конструкциях винительного падежа также отмечались замены верных окончаний окончаниями начальной формы (именительным падежом), при этом предлог употреблялся правильно: **«На кого пожаловался мальчик?»**: *- на кот (на кота), - на коты (на котов), - на хомяки (на хомяков), -на мышь (на мышей)* и др.

б) исследование беспредложных конструкций **родительного падежа** показало многочисленные замены окончаний окончаниями именительного падежа: **«Чего Ваня не видит в темноте?»**: *-стол (стола), - шкаф (шкафа), - окно (окна), - столы (столов), облака (облаков), -яйца (яиц).*

В образовании предложных конструкций родительного падежа единственного и множественного числа также отмечались значительные трудности. В ходе выполнения задания были получены следующие ответы: «У кого газеты?»-у дедушки (у дедушек), - у дед (у дедушки), «У кого шарфы?» - у три мамы (у мам), у мамы (у мам), «У кого галстуки?» -галстуки у три папа (у пап).

В этой же серии заданий, в вариантах синтаксис с семантикой **«Что от чего?»** также отмечались замены нужных форм окончаниями именительного падежа, преимущественно в непродуктивных грамматических формах: створка (от чего?)– от окно (от окна), ручка (от чего?) – от ведро (от ведра), спинки (от чего?) – от стул (от стульев).

в) при исследовании беспредложных конструкций **дательного падежа** на вопрос **«Чему радовался мальчик?»** были получены следующие ответы:-мячик (мячу, мячику); - машинка (машине, машинке); -яйцо (яйцу) и т.д. В предложных конструкциях сохранялось правильное использование предлога:**«К кому поедет Айболит?»**: -к зайчик (к зайчику, к зайцу), -к волк (к волку) и др.; **«По чему (где?) поедет Айболит?»**: -по поля (по полям), -по степь (по степям) и др.

2) Следующий тип нарушений - *употребление неправильных определенных форм существительных.*

а) при изучении беспредложных синтаксис **винительного падежа** множественного числа наблюдались замены данных окончаний окончаниями родительного падежа 2-го склонения множественного числа. На вопрос **«Кого я видела в зоопарке?»** дети экспериментальной группы давали ответы: - медведев (медведей), -ежов (ежей), -гусёв (гусей), -козов (коз), - овечков (овец, овечек). В предложных синтаксисах винительного падежа встречались сочетанные ошибки: отсутствие предлога и замена нужных

окончаний окончаниями дательного падежа: **«На кого пожаловался мальчик?»** -*хозякам (на хозяков)*. Также одной из частых замен являлась замена нужных форм окончаниями родительного падежа 2-го склонения множественного числа: **«На кого пожаловался мальчик?»**: -*на сестров (на сестер)*, -*на бабушковых (на бабушек)* и др.

б) в речевой продукции, полученной при исследовании **родительного падежа**, в беспредложных конструкциях выделялись замены требуемых окончаний окончаниями винительного падежа 1-го склонения единственного числа. На вопрос **«...в этом автобусе нет (кого?) ...»** дети давали следующие ответы: -*нет маму (нет мамы)*, -*нет сестру (нет сестры)*, - *нет бабушку (нет бабушки)* и т.д. В предложных конструкциях обнаруживалось использование окончаний дательного падежа 1-го склонения единственного числа: **«У кого телефон?»** - *у сестре (у сестры)*; **«От чего ручка?»** - *от ведре (от ведер)*. Также выявлен широкий спектр замен нужных форм окончаниями родительного падежа 2-го склонения множественного числа: **«У кого очки?»** - *у бабушковых (у бабушек)*; **«У кого шарфы?»** -*у женищинов (у женищин, у мам)*, **«У кого галстуки?»** -*а папов (у пап)*; **«От чего эти спинки?»** -*а стулов (от сульев)* и др.

в) в ответах на вопросы, требующие **дательного падежа**, зафиксировано использование окончаний родительного падежа: **«Чему радовался мальчик?»**-*а ключа (ключу)*, -*мяча (мячу)*, - *кольца (кольцу)*; окончаний винительного падежа: **«Кому дадим мёд?»** -*мишку (мишке, медведю)*; **«Кому дадим сено?»** -*лошадку (лошадке, лошади)*. Также прослеживались внутрипадежные замены окончаний 3-го склонения единственного числа окончаниями 2-го склонения: **«Кому дадим сено?»**: - *лошадю (лошади)*, **«Кому дадим листочки?»** -*ланию (лани)*.

В предложных конструкциях также производились замены окончаний внутри дательного падежа: «К кому поедет Айболит?» - курочку (к курочке, к курице), -мишку (к мишке, к медведю), -к козле (к козе, к козлу), -к лошадию (к лошади) и др.; «По чему (где?) поедет Айболит?»: -по лесе (по лесам).

3) Еще один тип нарушений - использование неправильных неопределенных форм существительных.

а) в конструкциях винительного падежа: «**Кого я видела в зоопарке?**» - жукав, -жукив (жуков), -лисив (лис), -медведех (медведей) и др.; «**На кого пожаловался мальчик?**»: -на попугаех (на попугаев).

б) В синтаксемах родительного падежа: «...**Ваня в темноте не видит (чего?) ...**»: -яйцыв (яиц), -ведрыв (ведер), -облакий (облаков).

в) В синтаксических конструкциях дательного падежа: «**Чему радуется Ваня?**»-мячих (мячам),-кольцым (кольцам), -облаким (облакам), -печатим (печатям) и др.; «**По чему (где?) поедет Айболит?**»: -по степень (по степи).

4) Четвертый тип нарушений - наличие более сложных синтаксем и отсутствие более простых (раннего онтогенеза).

Мы наблюдали единичные замены окончаний **винительного падежа** множественного числа окончаниями творительного падежа 1-го склонения единственного числа: «**Кого я видела в зоопарке?**» -овцой (овец), -лисой (лис), -козой (коз). Также были выявлены замены окончаний **дательного падежа** 1-го и 2-го склонений единственного и множественного числа окончаниями творительного падежа 2-го склонения: «**Чему радовался Ваня?**»: -ключом (ключу), -яйцом (яйцу), -мячом (мячу), -печатями (печатям), -яйцами (яйцам).

Особое место в классификации ошибок занимают предлоги. Мы отметили следующую особенность у детей с алалией: в беспредложные синтаксические конструкции достаточно часто вставляются предлоги и

протопредлоги, а в предложных – наоборот, предлоги либо отсутствуют, либо усекаются.

5) *Употребление предлогов и протопредлогов в беспредложных конструкциях.*

Данная особенность отмечается в использовании беспредложных конструкций дательного падежа. На вопрос «**Чему радовался мальчик?**» давались ответы: -а ключа, -по ключу (ключу);- а книжке, - по книжке (книжке); -а машинке, -по машине (машинке); по магниту; и др.

6) *Отсутствие, усечение и замена предлогов в предложно-падежных конструкциях.*

а) в конструкциях **винительного падежа** наблюдалось:

- отсутствие предлогов: «**На кого нажаловался Ваня?**» - дедушку (на дедушку), -бабу (на бабушку), -сестру (на сестру), -хомяка (на хомяка) и т.д.

-усечение предлогов: «**На кого нажаловался Ваня?**» - а папу (на папу), -а дедушку (на дедушку), -а бабушку (на бабушку), -а пап (на пап) и т.д.

-замена предлогов : в синтаксических конструкциях винительного падежа - под тумбочку (за тумбочку), -назад дверь (за дверь) и т.д.

б) в конструкциях **родительного падежа**:

- отсутствие предлогов: «**Что от чего?**»: «Створка от чего?» -окно (от окна).

-усечение предлогов: «**Что от чего?**»: «Ножки от чего?» -а стола (от стола), -а стола (от столов), «Спинка от чего?» -а стула (от стула), «Створки от чего?» -а окна (от окна), «Крыша от чего?» -а дома (от дома) и др.

-замена предлогов: «**У кого что?**»: «Галстуки у кого?» -а пап (у пап), -а папов (у пап); «**Что от чего?**»: «Крыша от чего?» -на дОма (от дома), «Дверца от

чего?» -у *шкафа (от шкафа)*, «Створка от чего?» -у *окно (от окна)*, «Спинки от чего?» -на *стульях (от стульев)*.

в) в предложных синтаксемах **дательного падежа**:

- отсутствие предлогов: **«К кому поедет Айболит?»**: -*лисы* (к лисе), -*зайчики* (к зайчику, к зайцу), -*медведю* (к медведю), -*волку* (к волку) и т.д.; **«По чему (где?) поедет Айболит?»**: -*сугробам* (по сугробам).

-усечение предлогов: **«По чему (где?) поедет Айболит?»**: -*а степям* (по степям).

-замена предлогов: **«По чему (где?) поедет Айболит?»**: -*на поле* (по полям), -*в лесу* (по лесам).

В заключение следует отметить, что проведенное экспериментальное исследование выявило у дошкольников с алалией широкий спектр трудностей усвоения беспредложных и предложно-падежных синтаксем. Многообразие нарушений синтаксического оформления высказывания, свойственных дошкольникам рассматриваемой категории, укладывается в приведенную выше типологию. Ориентация на учет предложенной типологии трудностей позволит повысить результативность коррекционной работы с детьми с экспрессивной алалией.

Литература

1. Золотова Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка [Текст] / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко., М. Ю. Сидорова / Под общ. ред. д.ф.н. Г.А.Золотовой - М.: Наука, 2004. – 544 с.
2. Золотова, Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса [Текст] / Г. А. Золотова. - М.: Едиториал УРСС, 2006. - 440 с.
3. Ковшиков, В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных [Текст] / В. А. Ковшиков. – СПб.: КАРО, 2006. – 80 с.
4. Цейтлин, С.Н. К вопросу об онтогенезе синтаксем [Текст] / С. Н. Цейтлин // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. - М., 2002. С.120-128.
5. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

Ботина Оксана Витальевна,
учитель-логопед

Кокова Мария Вячеславовна,
учитель-дефектолог

Соболевская Александра Михайловна,
учитель-логопед
ГБОУ РХ «Школа-интернат для детей с нарушениями зрения»,
г. Абакан,

Создание специальных условий для обучения детей в школе-интернате с различными нарушениями зрения

Аннотация: Число детей со зрительной депривацией неуклонно увеличивается. Отсутствие адаптированных учебников и несформированность необходимых учебных навыков не дают качественно и своевременно научить детей с нарушениями зрения писать и читать. Однако, эти трудности решаются в процессе учебной работы благодаря учету индивидуальных возможностей обучающихся, а также использованию различных методик для развития мелкой моторики рук учащихся, различных приемов зрительных гимнастик и общих здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: зрительная депривация, первичные и вторичные нарушения, обучение грамоте, единый орфографический режим, речедвигательная ритмика, здоровьесберегающие технологии.

Abstract: The number of children with visual deprivation is steadily increased. The lack of adapted textbooks and aborted the necessary learning skills do not give a quality and timely manner to teach children with visual impairments to read and write. However, these difficulties are overcome in the process of academic work based on individual capabilities of students, and thanks to usage of different methodologies for development of fine motor skills of students, various techniques of visual exercises and overall health technologies.

Key words: visual deprivation, primary and secondary disorders, teaching of literacy, unified orthographic mode, speech motor rhythmica, overall health technologies.

В настоящее время значительное число слабовидящих детей обучается в массовых школах в одних и тех же классах с нормально видящими школьниками. Естественно, что в массовой школе нельзя полностью воспроизвести те специфические условия, какие имеются в специальных школах. Поэтому при обучении этих детей педагоги массовой школы нередко встречаются с затруднениями, которые усугубляются незнанием характера и

структуры зрительных дефектов, своеобразия психического и физического развития при слабовидении. В связи с этим при обучении в массовой школе такие дети не всегда получают своевременную помощь, в которой они нуждаются, что нередко приводит к стойкой неуспеваемости и второгодничеству.

Зрительная информация составляет около 90% от поступающей информации в кору больших полушарий мозга через все остальные органы чувств человека.

При аномальном развитии детей с сенсорными недостатками (слабовидящие, глухие и т.д.) отмечают:

а) первичные отклонения в деятельности функций, обусловленные повреждением того или иного органа вследствие заболеваний или травматических повреждений организма;

б) вторичные отклонения в виде временного недоразвития некоторых психических и двигательных функций, тесно связанных с пострадавшими сенсорными функциями. При нарушении зрения обнаруживаются затруднения в развитии двигательных функций, ориентации в пространстве, восприятии, в формировании предметных и пространственных представлений. Все это обуславливает специфические трудности при обучении [1].

Глубокие нарушения зрения вызывают отклонения во всех видах познавательной деятельности.

Отсутствие необходимого самоконтроля и саморегулирования движений при неполноценном зрении отрицательно сказывается на двигательных функциях. Исследования показывают, что у слабовидящих школьников отмечаются замедленность темпа движений, недостатки координации и точности, отклонения в развитии чувства ритма и пространственной

ориентации, в частности, во время занятий физкультурой, спортом, трудом. У них нарушается также микроориентировка при чтении, письме, рисовании и других видах деятельности, связанных с использованием зрения. Некоторые слабовидящие дети затрудняются при написании букв. Они не видят разлиновки в тетрадях. В их письме обнаруживается нарушение графического начертания букв и цифр, при этом не соблюдается параллельность штрихов, иногда отсутствуют соединительные линии в слогах и словах, буквы пишутся разобщенно, бывают пропуски букв, удвоения, искажения. Все это обуславливает специфические трудности обучения детей с нарушениями зрения [1].

Замедленность и фрагментарность восприятия у слабовидящих детей обусловлены главным образом недостатком фиксации и сохранения в памяти признаков предметов, что затрудняет воссоздание образа, сформированного на обедненной зрительно-сенсорной основе. Сложившийся образ памяти при неполноценном зрительном анализе и синтезе отличается неустойчивостью и быстро распадается. Однако по мере увеличения времени экспозиции он вновь воссоздается. При этом отмечается отбор более существенных признаков, характеризующих предъявленный предмет. При воссоздании образа возникает много искажений и уподоблений [2].

В связи с тем, что у слабовидящих наблюдаются разные временные характеристики узнавания, разные способы зрительного анализирующего восприятия и фиксации в памяти воспринятого изображения, требуется индивидуальный подход при их обучении [3]. Необходимо предусматривать разную дозировку времени для рассматривания учебных пособий, таблиц, карт, схемы т. п. Некоторым учащимся необходимо предварительное словесное объяснение характерных признаков учебного пособия или

натурального предмета: анализ формы, величины, строения; применение различных форм и приемов показа иллюстративных средств наглядности.

Специфика развития речи выражается также в слабом использовании неязыковых средств общения – мимики, пантомимики, интонации, поскольку нарушения зрения затрудняют восприятие выразительных движений и делают невозможным подражание действиям и выразительным средствам, используемым зрячими. Это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и на выразительности речи слепого и слабовидящего [3].

Слабовидящие дети, особенно первоклассники, испытывают трудности в усвоении знаний. Это усугубляется тем, что подавляющее большинство из них приходят в школу из семьи, не получив соответствующего дошкольного воспитания. Как правило, они не владеют приемами самостоятельной работы, не умеют правильно пользоваться карандашом, ручкой, учебными книгами и учебными принадлежностями, правильно сидеть за партой, обнаруживают неподготовленность к систематическому обучению, трудно ориентируются при письме, чтении, рисовании.

Таким образом, у ребёнка с глубоким нарушением зрения формируется своя, очень своеобразная психологическая система, качественно и структурно не схожая с системой нормально развивающегося ребёнка.

При работе с детьми, имеющими различные нарушения зрения, необходимо использовать приемы работы, которые соотнесены с особенностями и возможностями учащихся специальной школы. Для успешного усвоения общеобразовательной программы учащимися, особенно при обучении грамоте, педагогу нужно знать и учитывать их индивидуальные возможности.

Отмечается отсутствие зависимости формирования навыка чтения от состояния зрения слабовидящих школьников. Но на первоначальном этапе обучения чтению при условии «одинакового речевого развития проявляется тенденция к зависимости скорости чтения от остроты зрения», т. е. темп чтения ниже у тех учащихся, у которых ниже острота зрения. В ряде случаев расстройство зрительных функций глаза и характер глазного заболевания являются причинами нарушения письма у слабовидящих. Дети с узким полем зрения пишут очень узкие буквы, а страдающие нистагмом дают при письме дрожащую линию. Слабовидящие школьники часто допускают смешение, замену, искажение букв. Такие ошибки объясняются несформированностью зрительного образа буквы, несовершенством зрительного анализа.

Одной из основных задач коррекционно - развивающих занятий является обучение грамоте. В своей работе по данному направлению мы выделили следующие основные проблемы:

- не адаптированы учебники и рабочие тетради (недостаточный размер картинок, маленький шрифт текста). Для решения данной проблемы при подборе наглядного материала учитываем требования тифлопедагогики.

Цветовое оформление. Менее утомит для зрительного восприятия черно-белые изображения.

При изготовлении цветных пособий пользуемся контрастными сочетаниями в пределах 12 спектральных цветов:

- б) в тройном сочетании (красный - жёлтый - синий);
- в) в четырехцветном сочетании (красный - жёлтый-оранжевый, оранжевый – сине - фиолетовый).

При остроте зрения 0,02-0,06 сине-зеленые цвета дифференцируются.

На черном фоне - белый, оранжевый, розовый, голубой, жёлтый, алый, салатовый.

На светлом фоне - зелёный, красный, синий, черный, коричневый, фиолетовый.

Текстовая наглядность. Высота букв на доске не менее 10-15 см; ширина - 8 см, между строчками 10-14 см. Толщина обводки зависит от высоты букв 1:6 - прямая контрастность (черная на белом) обратная 1:10 (светлая на зеленом).

Чем длиннее строка, тем больше должно быть междустрочное расстояние. Максимальный формат 8 строк 23 буквы. При написании слов и чисел расстояние между буквами и цифрами должно составлять 0,2-0,3 их ширины.

Сложнее читают надписи вертикальные и по окружности.

Ошибки в восприятии сходства начертании цифр 5 и 9, 6 и 8. Поэтому необходимо максимально подчеркивать отличительные особенности сходных элементов цифр, можно даже с изменением традиционной формы.

Таблицы. Орфограммы - зеленый и красный цвета. Фон таблиц: светло-серый, светло-бежевый с коэффициентом отражения света не менее 60%. Максимальное количество столбиков 3-5. Высота букв не менее 10 мм, цифр 12-14 мм.

Схемы. Включают в себя не более 5 элементов, они должны отличаться формой, штриховкой, цветом, размером, фактурой. Для указания направления используются в основном только сплошные стрелки. Подчеркивать различие между стрелками можно изменением ширины, цвета. Размеры элементов изображения должны быть выше букв и цифр не менее чем в 4-5 раз.

- при использовании в 1 классе стандартных прописей и тетрадей в узкую косую линейку, учащиеся с нарушением зрения испытывают большие трудности:

- ✓ Теряют рабочую строку,
- ✓ Отсутствие самопроверки,
- ✓ Не видят мелкие элементы букв, что приводит к возникновению оптической дисграфии.
- ✓ Неполная сформированность образа буквы.

С целью устранения вышеперечисленных трудностей методом проб и ошибок пришли к выводу, что при обучении грамоте необходимо использовать тетради в широкую линейку с четкой разлиновкой. Данный подход используется нами 4 год и дает положительные результаты. Неспособность учащихся ориентироваться в тетрадях по причине нарушения зрения компенсируется единым орфографическим режимом. Ручка с черной пастой — неперенный атрибут школы слабовидящих. По исследованиям ученых, черный цвет является наиболее контрастным из всех, поэтому он и принят как обязательный. Следование этому правилу во всех классах слабовидящих способствует поддержанию порядка в тетрадях. Черный цвет обязателен так же, как в массовой школе обязателен синий цвет пасты. Стоит учесть, что пишут дети не только для себя самих, но и для одноклассников (при взаимопроверке), и для учителя. Постоянное мотивированное требование учителя использовать при письме ручку с черной пастой приучает детей серьезнее относиться к тому, чем, как и для кого они пишут. Ручку с зеленой пастой используют для выделения и подчеркивания орфограмм, составления схем.