



ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ҒЫЛЫМ
ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ БІЛІМ МИНИСТРЛІГІ

А.БАЙТҰРСЫНОВ АТЫНДАҒЫ
ҚОСТАНАЙ ӨңІРЛІК УНИВЕРСИТЕТІ



ҚОСТАНАЙ ОБЛЫСЫ ӘКІМДІГІ МӘДЕНИЕТ БАСҚАРМАСЫНЫҢ "ЫБЫРАЙ АЛТЫНСАРИННИҢ ҚОСТАНАЙ ОБЛЫСТЫҚ
МЕМОРИАЛДЫҚ МҰРАЖАЙЫ" КОММУНАЛДЫҚ МЕМЛЕКЕТТІК МЕКЕМЕСІ

КОММУНАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ "КОСТАНАЙСКИЙ ОБЛАСТНОЙ МЕМОРИАЛЬНЫЙ
МУЗЕЙ ИБРАЯ АЛТЫНСАРИНА" УПРАВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ АКИМАТА КОСТАНАЙСКОЙ ОБЛАСТИ

АЛТЫНСАРИН ОҚУЛАРЫ

«ИННОВАЦИЯ, БІЛІМ, ТӘЖІРИБЕ-БІЛІМ
БЕРУ ЖОЛЫНЫҢ ВЕКТОРЛАРЫ»

ХАЛЫҚАРАЛЫҚ
ҒЫЛЫМИ-ПРАКТИКАЛЫҚ
КОНФЕРЕНЦИЯСЫ

МАТЕРИАЛДАРЫ

II КІТАП

АЛТЫНСАРИНСКИЕ ЧТЕНИЯ

МАТЕРИАЛЫ

МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

«ИННОВАЦИИ, ЗНАНИЯ,
ОПЫТ – ВЕКТОРЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРЕКОВ»

II КНИГА



РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ/ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Куанышбаев Сеитбек Бекенович, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің Басқарма Төрағасы-Ректоры, география ғылымдарының докторы, Қазақстан Педагогикалық Ғылымдар Академиясының мүшесі;

Жарлыгасов Женис Бахытбекович, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің Зерттеулер, инновация және цифрландыру жөніндегі проректоры, ауыл шаруашылығы ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор;

Скударева Галина Николаевна, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Мәскеу облысындағы МОУ «Мемлекеттік гуманитарлық-технологиялық университеті» ректорының м.а.; Ресей Федерациясының жалпы білім беру ісінің құрметті қызметкері, Ресей;

Бережнова Елена Викторовна, педагогика ғылымдарының докторы, профессор Мәскеу халықаралық мемлекеттік қатынастар институты, Ресей;

Ибраева Айман Елемановна, «Қостанай облысы әкімдігінің білім басқармасы» ММ жетекшісі;

Онищенко Елена Анатольевна, «Педагогикалық шеберлік орталығы» жекеменшік мекемесінің Қостанай қаласындағы филиалының директоры;

Демисенова Шнар Сапаровна, педагогика ғылымдарының кандидаты, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі;

Утегенова Бибикуль Мазановна, педагогика ғылымдарының кандидаты, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің педагогика және психология кафедрасының профессоры;

Смаглий Татьяна Ивановна, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің, педагогика ғылымдарының кандидаты; педагогика және психология кафедрасының қауым.профессоры;

Жетписбаева Айсылу Айратовна, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің Ы.Алтынсарин атындағы әдістемелік кабинетінің меңгерушісі.

«Инновация, білім, тәжірибе-білім беру жолының векторлары»: 2023 жылдың 17 ақпандағы Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары. II Кітап. – Қостанай: А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университеті, 2023. – 1231 б. = «Инновации, знания, опыт – векторы образовательных треков»: Материалы международной научно-практической конференции, 17 февраля 2023 года. II Книга. – Костанай: Костанайский региональный университет имени А.Байтұрсынова, 2023. – 1231 с.

ISBN 978-601-356-244-5

Жинаққа «Инновация, білім, тәжірибе-білім беру жолының векторлары» атты Алтынсарин оқулары халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары енгізілген.

Талқыланатын мәселелердің алуан түрлілігі мен кеңдігі мақала авторларына заманауи білім беруді жаңғырту мен дамытудың, осы үдерісте қазақ ағартушыларының педагогикалық мұрасын пайдаланудың жолдарын, мұғалімдерді даярлаудың тиімді технологиялары мен форматтарын әзірлеу мен енгізу мәселелерін, ақпараттық қоғамдағы білім беру кеңістігінің ерекшеліктерін айқындауға, сондай-ақ педагогтердің инновациялық қызметінің тәжірибесін жинақтауға, педагогикалық үдеріс субъектілерін психологиялық-педагогикалық қолдауға мүмкіндік берді.

Бұл жинақтың материалдары ғалымдарға, жоғары оқу орындары мен колледж оқытушыларына, мектеп мұғалімдері мен мектепке дейінгі тәрбиешілерге, педагог-психологтарға, магистранттар мен студенттерге қызықты болуы мүмкін.

В сборнике содержатся материалы Международной научно-практической конференции Алтынсаринские чтения «Инновации, знания, опыт – векторы образовательных треков». Многообразие и широта обсуждаемых проблем позволили авторам статей определить векторы модернизации и развития современного образования, использования в данном процессе педагогического наследия казахских просветителей, вопросов разработки и внедрения эффективных технологий и форматов подготовки учителей, специфики образовательного пространства в информационном обществе, а также обобщения опыта инновационной деятельности педагогов, психолого-педагогической поддержки субъектов педагогического процесса.

Материалы данного сборника могут быть интересны ученым, преподавателям вузов и колледжей, учителям школ и воспитателям дошкольных учреждений, педагогам-психологам, магистрантам и студентам.

ISBN 978-601-356-244-5



УДК 37.02
ББК 74.00

практической подготовки студентов как инновационного блока образовательного процесса в вузе позволяет использовать потенциал данной реальности в совершенствовании системы профессиональной подготовки будущих педагогов.

Список литературы:

1. Learning: TheTreasureWithin.Образование: сокровище. Основные положения доклада Международной комиссии по образованию для XXI века /<https://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения 11 декабря 2023г)
2. Алиева Л.В.Профессиональное самообразование – приоритет и ресурс становления личностно-профессиональной позиции педагога-воспитателя // Педагогическое искусство, 2020 №2.С.72-76
3. Теоретико-методологические основы построения апостериорных моделей образовательной деятельности вуза: научный доклад/под ред. И.В. Руденко, Т.: Наукополис, 2020. 77с.

УДК 376

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Рябошапка Анастасия Александровна
студентка КРУ им. А Байтурсынова
Казахстан, г.Костанай

Казакова Ольга Викторовна
Научный руководитель
магистр психологии, старший преподаватель
E-mail: slastina.nastenka@mail.ru

Аннотация

В статье представлены результаты исследования навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи, дается комплекс методических приемов и упражнений на формирование осознанности, выразительности, правильности и беглости чтения.

Ключевые слова: *навык чтения, общее недоразвитие речи, речевое нарушение, воспитание, обучение.*

Андапта

Мақалада жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған бастауыш сынып оқушыларының оқу дағдыларын зерттеу нәтижелері келтірілген, зейінді, мәнерлілікті, дұрыс және еркін оқуды қалыптастыруға арналған әдістемелік әдістер мен жаттығулар жиынтығы берілген.

Түйінді сөздер: *оқу дағдысы, сөйлеудің жалпы дамымауы, сөйлеудің бұзылуы, тәрбие, оқыту.*

Abstract

The article presents the results of a study of reading skills in younger schoolchildren with general speech underdevelopment, gives a set of methodological techniques and exercises for the formation of awareness, expressiveness, correctness and fluency of reading.

Key words: *reading skill, general underdevelopment of speech, speech disorder, education, training, etc.*

Понятие и уровни общего недоразвития речи

Традиционно принято считать, что общее недоразвитие речи, это такой вид речевого нарушения, при котором у детей, обладающих нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, наблюдается нарушение формирования всех составных частей языковой системы: звуковой стороны речи (фонетики) а также смысловой (лексики и грамматики).

В качестве причин возникновения ОНР у детей можно назвать: различные инфекции, интоксикации (токсикоз) матери в период беременности, несовместимость резус-фактора крови или групповой принадлежности матери и ребёнка, травмы при родах и патология в родах, различные заболевания ЦНС, травмы головного мозга в начале жизни.

Кроме этого общее недоразвитие речи у детей может быть вызвано неподобающими условиями воспитания и обучения, психической депривацией (невозможность удовлетворения жизненно

необходимых потребностей) в наиболее подходящие для этого стадии развития речи. Очень часто ОНР возникает вследствие комплексного влияния разнообразных факторов, например, таких как наследственная предрасположенность, органическая недостаточность центральной нервной системы, неблагоприятная социальная среда[1].

ОНР у детей имеет разную степень выраженности: от полной неспособности группировать слова в целые фразы до отдельных изъянов фонетико-фонематического и лексико-грамматического плана.

Рассмотрим основные уровни ОНР:

Речь детей с ОНР на 1 уровне подразумевает практически полное отсутствие речи (такие дети получили название «безречевые дети»).

Детями используются лепетные слова, звукоподражательные комплексы, некоторые существительные и глаголы бытового характера, неполные лепетные предложения, звуковая форма которых имеет смазанную и непостоянную структуру. В большинстве случаев ребёнок «помогает» себе мимикой, жестами. У детей с первого уровня речевого недоразвития отмечается превышение объёма пассивного словаря (набор слов, которые дети знают и понимают) над активным (слова, которые ребёнок употребляет в своей речи). Также они используют дифференцированные жесты и довольно выразительную мимику при выражении собственных мыслей. Об ограниченности активного словарного запаса у детей с ОНР говорит замена нескольких понятий каким-либо одним лепетным словом («бобо» – больно, делать укол, врач; «биби» – самолёт, машина, ехать) [2].

Характерно также преобладание однословных предложений в течение очень долгого времени. Предложение может расширяться в объёме до двух-четырёх слов, но при этом его конструкция имеет полностью неправильное оформление (Матиктиде туя – Мальчик сидит на стуле).

Бедность опыта и плохо систематизированные знания об окружающей жизни также затрудняют речевое развитие ребёнка.

У детей с ОНР наблюдается сокращение количества слогов при воспроизведении сложных слов («ават» – кровать, «бака» – собака, «обус» – автобус). Дети данного уровня не понимают задания по звуковому анализу, т.е. не различают звуки входящие в состав слова.

2 уровень речевого недоразвития отмечается прибавлением к жестам и лепетным словам неверных, но имеющих постоянный характер общеупотребительных слов.

Вместе с тем дети со вторым уровнем ОНР начинают различать некоторые грамматические формы слов, имеющих ударные окончания. Тем не менее, данный процесс ещё очень неустойчив и недоразвитие речи у таких детей имеет выраженный характер. Речевые высказывания отличаются бедностью. Ребёнок просто перечисляет те предметы и действия, которые непосредственно им воспринимаются.

Такие дети не обращают особого внимания на число, род и падеж употребляемых слов и изменяют их довольно хаотично, бессистемно («Гуюю папа» – Гуляю с папой).

Одним словом, называется множество предметов, объединённых по форме, назначению и т.д. Словарный запас имеет ограниченный объём в связи с тем, что дети не знают многих слов.

Союзные слова и частицы редко употребляются в речи. Дети переставляют местами звуки, слоги, слова, укорачивают слова при стечении согласных.

На 3 уровне речевого недоразвития появляется развёрнутая речь, где ребёнок уже использует целые фразы, но наблюдаются нарушения лексико-грамматического и фонетико-фонематического характера.

В присутствии знакомых взрослых дети могут общаться с окружающими, поясняящими речь детей. Происходящее общение нельзя назвать свободным. Даже те звуки, которые правильно произносятся детьми изолированно, в спонтанной речи могут не приобретать чёткую форму.

Дети на третьем уровне ОНР могут заменять несколько звуков одной фонетической группы одним звуком («сярф» – шарф) [3].

Но, несмотря на вышеперечисленные сложности, дети используют в общении все части речи, правильно применяют несложные грамматические формы, строят сложносочинённые и сложноподчинённые речевые конструкции.

Повышается уровень произносительных умений. Дети свободно называют те предметы, признаки, свойства и качества, которые им знакомы. Они способны составить короткий рассказ о себе, своей семье, событиях в жизни.

Но, несмотря на явные улучшения, речевое недоразвитие у этих детей всё ещё выражено в лексике, грамматике, фонетике.

Общаясь с таким ребёнком можно заметить, что он старается обойти все трудные для него слова, но если всё же произносит их, ошибки видны очень чётко.

Словарный запас быстро увеличивается в объёме, но дети совсем не знают значений некоторых слов, неправильно понимают и употребляют часть слов.

Звуковое оформление всё ещё не доходит до нормы, наблюдаются ошибки в звуконаполняемости слов.

У таких детей недостаточно развит фонематический слух, в связи с этим возникают проблемы со звуковым анализом и синтезом. Это значительно понижает уровень подготовки к школе, так как без помощи логопеда овладеть грамотой они не могут.

Для того чтобы предотвратить любые вариации общего недоразвития речи, необходимо как можно раньше выявить отклонения в речевом развитии ребёнка и вовремя начать работу с логопедом.

Логопедическая работа должна быть построена комплексно, т.е. должна включать:

- лечение лекарственными препаратами;
- занятия с логопедом;
- работу с психологом;
- активное участие родителей[4].

Всегда нужно помнить, что нормальное развитие возможно в том случае, если занятия с детьми ОНР будут как общеразвивающие, так и логопедические. Так как развитие детей с речевыми нарушениями должно происходить и на обычных занятиях, где дети получают знания об окружающем их мире, приобретают разнообразные умения и навыки, что, несомненно, способствует наиболее успешному преодолению речевых расстройств.

Таким образом, общее недоразвитие речи, это такой вид речевого нарушения, при котором у детей, обладающих нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, наблюдается нарушение формирования всех составных частей языковой системы: звуковой стороны речи (фонетики) а также смысловой (лексики и грамматики).

Основные причины нарушения навыка чтения

В последние годы значительно возросло количество детей, встречающихся с различными трудностями обучения в начальной школе. Это в первую очередь овладение навыком чтения, как следствие, медленное письмо, и неусвоение правил орфографии, ошибки в правописании при знании орфографических и грамматических правил, фонетический тип письма, отсутствие «чутья» на орфограммы. Проблема нарушения чтения (дислексия) – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку чтение из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Поэтому сегодня перед логопедией ставятся вопросы: как уменьшить количество детей, имеющих трудности в овладении чтением? Связаны ли предрасположенность к левшеству или левшество с овладением чтением? Можно ли осуществлять профилактику возможных нарушений чтения в дошкольном возрасте?

Анализ исследования на выявление предпосылок дислексии у дошкольников 6-7 летнего возраста, проведенного Л.Г. Парамоновой, показал, что более половины (55,5%) детей старшего дошкольного возраста не готовы к началу школьного обучения и, следовательно, заранее обречены на неуспеваемость. Логопедическая практика подтверждает – профилактику трудностей овладения чтением необходимо осуществлять в дошкольном возрасте.

Психологи выделяют несколько основных причин нарушения навыка чтения у детей.

Во-первых, слабое развитие у учащихся функции самоконтроля. Ребенок не умеет самостоятельно сопоставлять результат своих действий с образцом, вычленять ошибки и устранять несоответствие между образцом и реальным достижением.

Во-вторых, многие первоклассники и даже второклассники плохо знают буквы алфавита. Если ребенок 7-8 лет не всегда может правильно назвать предъявляемую ему букву или тратит на ее опознание до 10-15 секунд, то это также неизменно приводит к нарушению навыка чтения.

В-третьих, частыми причинами ошибок чтения может быть и недостаточное развитие концентрации внимания: при чтении текста глаз ребенка совершает хаотичные движения, происходит считывание случайно попадающих в поле зрения ребенка букв. Впоследствии у детей, делающих подобные ошибки, с трудом формируется навык следования направлению чтения – слева направо.

В-четвертых, плохо читающие дети часто успевают забыть значение даже правильно прочитанного слова, поэтому они не понимают смысла прочитанного и не могут рассказать, о чем читали. Это свидетельствует о недостаточном умении ребенка удерживать в памяти значение прочитанного. Мучительно пытаюсь правильно и быстро прочитать текст, ребенок совершенно не понимает и не запоминает прочитанного, а большинство заданий к урокам дается в письменном виде[5].

Нарушения речевого развития в дошкольном возрасте разнообразны и имеют различную этиологию. Существует две классификации речевых нарушений? клиническая и психолого-

педагогическая. Первая формировалась в рамках дисциплин медико-биологического цикла (М. Е. Хватцев, Ф. А. Рау, О. В. Правдина, С. С. Ляпидевский, Б. М. Гриншпун и др.), поэтому в ее основу положены этиология и патогенез речевой недостаточности[6].

Более распространенной классификацией в отечественной логопедии является психолого-педагогическая классификация, разработанная Р.Е. Левиной и основанная на выделении тех признаков речевой недостаточности, которые важны для осуществления единого педагогического подхода в коррекционной работе.

Все дефекты речи делятся на две группы на основе психолингвистических критериев: а) нарушение языковых средств общения и б) нарушение в применении средств общения в процессе речевой деятельности (коммуникации).

К первой группе относятся следующие нарушения: фонетическое недоразвитие; фонетико-фонематическое недоразвитие; общее недоразвитие речи.

Ко второй группе относится заикание, при котором основой дефекта является нарушение коммуникативной функции речи при сохранении языковых средств общения.

Таким образом, на сегодняшний момент психологи выделяют несколько основных причин нарушения навыка чтения у детей. Нарушения речевого развития в дошкольном возрасте разнообразны и имеют различную этиологию.

Проблемы обучения чтению детей с нарушениями речи

Понимание взаимосвязи между нарушением чтения и общим недоразвитием речи открывает пути к его предупреждению до того, как ребёнок поступает в школу.

Как показывают данные ряда авторов? А.Н. Корнева (1995 г.), В.И. Гордиловой, М.З. Кудрявцевой (1995 г.), Г.А. Глинки (1996 г.), Т.А. Ткаченко (1999 г.), в среднем у дошкольников с общим недоразвитием речи готовность к звуковому анализу почти в два раза хуже, чем у нормально говорящих детей. Общее недоразвитие речи проявляется в значительном отклонении от нормы в формировании фонематических представлений, лежащих в основе звукового анализа.

Проблемы в обучении чтению возникают преимущественно у детей, страдающих дефектами речи первой группы, поскольку именно недостаточное развитие языковых средств, в первую очередь фонетической стороны речи и фонематического восприятия, становятся препятствием для овладения грамотой не только в дошкольном, но и в младшем школьном возрасте.

Нарушения речи у дошкольника в дальнейшем, при обучении чтению и письму, приводят к возникновению и развитию дислексии ? расстройства речи, при котором возникают трудности в восприятии письменной речи. При дислексии чтение замедленное, угадывающее, с фонетическими искажениями и непониманием смысла прочитанного.

Распознавание дислексии в дошкольном возрасте затруднено, поскольку связано именно с восприятием письменной речи. Однако другие нарушения речи, например, общее недоразвитие речи или, особенно, фонетико-фонематическое недоразвитие являются одним из факторов, которые определяют развитие дислексии при обучении чтению и письму.

При нарушениях речевого развития в большинстве случаев страдает именно фонетико-фонематический компонент речевой системы. У детей отмечают:

- дефектное произношение оппозиционных звуков нескольких групп; преобладают замены и смещения, часто искажения звуков;
- недостаточная сформированность фонематических процессов, которая влечет за собой недоразвитие предпосылок к спонтанному развитию навыков анализа и синтеза звукового состава слова и предпосылок к успешному овладению грамотой;
- трудности овладения письмом и чтением.

При общем недоразвитии речи страдает и лексико-грамматический компонент речи. Лексический запас детей ограничен бытовой тематикой, качественно неполноценен, т.е. наблюдается неправомерное расширение или сужение значений слов, ошибки в употреблении, смешение слов по смыслу и акустическим свойствам. Грамматический строй речи у детей также сформирован недостаточно: в речи отсутствуют сложные синтаксические конструкции, отмечаются множественные аграмматизмы в простых синтаксических конструкциях.

Затруднения и ошибки, которые встречаются у детей с нарушениями речи при обучении чтению, в первую очередь связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешением акустических сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза. Это влечёт за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков.

Специальные исследования Р.Е. Левиной (1968 г.), Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелёвой, Г.Н. Чиркиной (1989 г.) показали, что существует связь между различием звуков и запоминанием их

графического обозначения. Недостаточное различение акустически сходных звуков приводит к трудностям при запоминании начертания букв, усвоении их как графем.

Если на первых порах обучения решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, то в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового анализа образа слогов, целых слов, а иногда и фраз. Ребёнок соотносит буквы с этими образами и благодаря этому понимает читаемый текст.

Если у ребёнка нет чётких представлений о том, из каких звукобуквенных элементов состоит слово, то у него с трудом формируются обобщённые звуко-слоговые образцы. Вследствие этого он не может объединять звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными более лёгкими слогами и узнавать их.

Чем более бедны представления детей о звуковом составе слова, тем сильнее обнаруживаются недостатки чтения, так как проявляется зависимость между узнаванием слога или слова и различением звуков, входящих в их состав. Отсутствие чёткого звукового образа слова затрудняет формирование зрительного образа этого слова в процессе чтения. Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав был достаточно чётким и ребёнок умел их правильно произносить.

Что касается детей с общим недоразвитием речи, то у них наблюдается неконтекстное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что дети при чтении воспринимают слова во фразе изолированно. Они не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленность к их восприятию. Они часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости. Это приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обуславливают друг друга[6].

Таким образом, у дошкольников с нарушениями речи отмечаются трудности в овладении грамотой, что определяется недостаточным развитием фонетико-фонематического анализа и синтеза и лексико-грамматических связей. Коррекция речевого развития до начала обучения грамоте во многих случаях предупреждает развитие дислексии и дисграфии у детей в младшем школьном возрасте.

Анализ существующих методик обучению чтению дошкольников

В основу методики экспериментального исследования предпосылок обучения чтению у детей старшего дошкольного возраста положены следующие теоретические положения:

Современные представления о готовности ребенка к обучению чтению (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Корнев и др.), которые выделяют в качестве обязательных предпосылок для успешного обучения чтению следующие качества.

Во-первых, ребенок должен иметь нормально развитую устную речь, что проявляется во владении им к старшему дошкольному возрасту всеми сторонами родной речи: фонетической, лексико-грамматической и коммуникативной (т.е. навыками связной речи) сторонами.

Во-вторых, к началу обучения чтению у ребенка должно быть достаточно сформировано фонематическое восприятие, т.е. способность различать на слух звуки речи, как чужой, так и собственной, по дифференциальным признакам. К старшему дошкольному возрасту ребенок должен уметь не только выделять ошибки произношения в чужой речи, но и контролировать на слух свою собственную устную речь.

Третьей важной предпосылкой обучения чтению является умение фонетического анализа и синтеза звучащей речи, т.е. выделение звука в потоке речи, и ориентировка в фонетической стороне языка, которое формируется в старшем школьном возрасте в результате обучения в дошкольном учреждении или в младшем школьном возрасте в связи с началом обучения в школе грамоте.

Четвертой предпосылкой обучения чтению в дошкольном возрасте является достаточное развитие символической и сукцессивной функций, которые обеспечивают образование связи «звук и буква» и сохранение заданной последовательности графических символов, т.е. букв, в процессе чтения.

Важную роль в овладении чтением имеет словарный запас старшего дошкольника, который должен обогащаться не только за счет устной речи, но и путем восприятия литературных текстов.

Психологи указывают также важность мотивации чтения, которая формируется в результате общения взрослого и ребенка, когда родители или воспитатели читают детям интересные книги. Это способствует возникновению интереса к чтению и мотивирует овладение навыками самостоятельного чтения.

Современные исследования нарушений чтения у детей, страдающих дефектами речи (А.П.Воронова, А.Н.Корнев, Н.В.Новоторцева И.Н. Садовникова, Т.Б.Филичева и др.) показывают, что одним из существенных факторов, который негативно влияет на процесс обучения чтению и правильность самостоятельного чтения, является дефект фонетико-фонематического развития ребенка

с нарушениями речи даже при нормальном интеллектуальном и общем развитии. Однако следует заметить, что проблема обучения чтению детей с нарушениями речи в современной российской педагогике разрабатывается в рамках практического подхода: существует необходимость в разработке методик и программ для речевого развития, и коррекционно-логопедической работы с дошкольниками в специализированных группах ДОО и логопедических детских садах.

Нарушения чтения наиболее изучены в плане диагностики, коррекции дислексии у школьников и профилактики дислексии у дошкольников, имеющих нарушения в речевом развитии. Исходя из структуры речевого дефекта, логопед подбирает методику коррекционной работы со старшим дошкольником в период подготовки его к обучению в школе.

Процесс обучения чтению дошкольников сопряжен с рядом психолого-педагогических сложностей. В исследованиях (М.М.Безруких, С.П.Ефимова, Р.И. Лалаева, J. Townend и др.) показано, что процент детей, недостаточно овладевших первоначальными навыками чтения к первому классу, неуклонно растет. В качестве причин трудностей выработки навыков чтения выделяются: недостаточная подготовленность детей к необходимым для чтения операциям звукобуквенного анализа и синтеза, к усвоению понятий «гласный звук», «твердый, мягкий согласный звук», «буква», «слог», «точка», «ударение», «схема слова, предложения», к принятию лингвистической условности дифтонгов, совмещающих два звука в одном графическом знаке, и т.д.

Все перечисленные языковые единицы носят абстрактно-символический характер и требуют соответствующего уровня развития понятийного и дискретно-логического мышления. У части детей, которые овладевают к школе механизмом чтения, к концу 1-го класса выявляется его недостаточная полнота и нестойкость. В результате этого примерно у 10% учащихся начальной школы обнаруживаются нарушения письменной речи. Следовательно, традиционный (буквенно-слоговой) метод обучения грамоте в детском саду в полном объеме не доступен всем детям, а, значит, не удовлетворяет в нужной мере требованиям современной школы. Становится ясным, что необходимо введение и других методов, которые более соответствовали бы психофизиологическим особенностям детей. Еще более острая необходимость модификации систем обучения чтению отмечается применительно к дошкольникам с общим недоразвитием речи.

На важность проблемы подготовки дошкольников с ОНР к обучению грамоте указывает целый ряд авторов (Т.Б. Филичева, Л.Е. Журова, Г.А. Каше, М.И. Кузнецова, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др.). В истории педагогики и логопедии давно рекомендуется применять обучение чтению для коррекции речевых нарушений (Л.П.Голубева, В.К. Орфинская, Б.Ф.Васютина, Л.А.Гаранина, А.В.Лагутина, Н.Е. Старосельская, Т.С.Резниченко и др.). Л.П. Голубева (1951) предлагает распространить идею глобального чтения на работу с детьми с алалией. Однако широко распространенными в практике ДОО остаются программы, предусматривающие только подготовку к обучению грамоте детей с ОНР (Г.А.Каше (1985), Т.Б. Филичева и Г.В.Чиркина (2008)).

Анализируя разнообразные методы и подходы обучения чтению детей с ОНР, существует метод комбинированного чтения, где минимальной единицей выступает склад (СГ), применяемый в обучении детей еще в 19 веке.

Также следует отметить метод глобального чтения (Е.Бодер, Т.Г.Визель, Т.С.Резниченко, М.Монтессори и др.) и метод традиционного аналитического чтения[7].

Классическим примером обучения чтению складовым методом является методика, разработанная Н.А.Зайцевым. Автором предложена определенная система расположения складов, отраженная в таблицах и изображенная на полых разноцветных кубиках с разным наполнителем внутри и разных по величине. Благодаря высокой игровой составляющей методики, а также условию реализации мотивационной и двигательной активности она используется в работе с детьми с нормальной речью от 2 лет.

Следует отметить методику, разработанную Р.И. Лалаевой.

Р.И. Лалаева считает, что при проведении логопедической работы, по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики и онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учетом этих факторов формирование лексики по мнению Р.И. Лалаевой должно проводиться по следующим направлениям:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);

- уточнение значений слов;

- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);

- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

Учитывая тесную связь процессов развития лексики и словообразования, данная методика включает и задания на словообразование, целью которых является уточнение структуры значения слова, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связей между словами.

При разработке данной методики были использованы в модифицированном виде некоторые приемы и методы, описанные Л. С. Выготским, С. Н. Карповой, И. Н. Колобовой, Л. В. Сахарным, Н. В. Уфимцевой, Г. А. Черемухиной, А. М. Шахнаровичем и др.

Таким образом, необходимыми предпосылками обучения чтению старших дошкольников являются развитость фонетико-фонематической стороны речи (восприятие чужой речи и собственная речь ребенка) и умения звукового анализа и синтеза, сформированность лексико-грамматической стороны речи и развитие произвольности действий.

Список использованных источников

1. Агранович, З.Е. В помощь логопедам и родителям: Сб. домаш. заданий для преодоления недоразвития фонемат. стороны речи у ст. дошкольников / З.Е. Агранович; Худож. О.Р. Гофман. – СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 147 с.
2. Воеводина, Е.С. Развитие операций фонематического анализа и синтеза при подготовке детей дошкольного возраста к обучению грамоте (рекомендации для родителей) / Е.С. Воеводина // Школьный логопед. – 2012. – № 6 (15). – С. 20-26.
3. Дуванова, С.П. Взаимосвязь уровня развития мелкой дифференцированной моторики пальцев рук и речи у детей старшего дошкольного возраста / С.П. Дуванова, Е.Ю. Тебелева // Школьный логопед. – 2012. – № 6 (15), – С. 27-32.
4. Елецкая, О.В. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская // Логопед. – 2014. – № 2. – С.5-12.
5. Жукова, О. Развитие руки: просто, интересно, эффективно / О. Жукова // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 11. – С. 14-22.
6. Журова, Л.Е. Развитие звукового анализа слов у детей дошкольного возраста / Л.Е. Жукова // Вопросы психологии. – 2014. – № 3. – С.10-14.
7. Коноваленко, В.В. Особенности логопедических занятий для детей с общим недоразвитием речи / В.В. Коноваленко // Логопед. – 2014. – № 2. – С.13-20.

УДК 711.7

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПТЕРДЕ ГЕОГРАФИЯ САБАҚТАРЫ БОЙЫНША 11-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ГЕОЭКОЛОГИЯЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Сагинов Қайрат Мырзабаевич
Доктор Ph D, физикалық және экономикалық
география кафедрасының аға оқытушысы

Сағынғали Арнұр Нұрлығалиұлы
7M01524 мамандығының 1 курс магистранты
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
e-mail:sagynkali.0209@gmail.com

Аңдатпа

Адамзаттын тұрақты даму мүддесіндегі экологиялық білім берудің қазіргі кезеңінің мақсаты тұлғаның геоэкологиялық мәдениетін қалыптастыру болып табылады. Осыған байланысты геоэкологиялық мәдениеттің негізінде жатқан оқушылардың геоэкологиялық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі өзекті болып отыр.

Геоэкологиялық білім берудің теориясы мен практикасында геоэкологиялық құзыреттілікті қалыптастырудың әртүрлі жолдары негізделген, бірақ бұл процесте экологиялық білім мазмұны мен дағдыларымен жұмыс ерекше маңызды.