

Гибкость. Воспитатель дошкольного образования получает возможность заниматься в удобном для себя месте и в удобное время; в своем собственном темпе и ритме; корректировать процесс самообразования; конструируя собственную траекторию профессионального развития; сосредоточиться на определенных образовательных категориях компетенций; уделяя каждому материалу, модулю, блоку столько времени, сколько требуется.

Экономическая эффективность, позволяет снизить затраты как воспитателям дошкольного образования, так и руководителя ресурсного центра на осуществление и сопровождение процесса самообразования за счёт эффективного использования времени и технических средств.

Мотивированность. Возрастает потребность в повышении профессиональной компетентности, в накоплении и обобщении собственного педагогического опыта, освоении инновационного потенциала цифровой образовательной среды. Усиление и стимулирование мотивации за счёт получения новой информации, определяет успех самообразования и саморазвития в профессиональной деятельности. У воспитателей дошкольного образования появляются мотивы успеха, которые способствует снятию психологических барьеров в ситуации экзамена на высшую квалификационную категорию.

Продуктивность и эффективность включения специалистов в цифровую образовательную среду ресурсного центра способствует самостоятельному и осознанному выбору направления самообразования на основе диагностики специальных компетенций. У педагогических работников в процессе работы с информационными материалами повышается уровень знаний нормативных правовых актов, содержания теории дошкольного образования, современных технологий, методов, приёмов и средств обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста. Возрастает эффективность непрерывного образования за счёт самостоятельной подготовки к квалификационному экзамену в виртуальной среде ресурсного центра, активного умственного и эмоционального участия в процессе самообразования, актуализации знаний, что причащает к самоанализу и самооценке профессиональных компетенций.

Заключение. Предлагаемые в цифровой информационной среде научно-методические материалы, тематические онлайн-лекции, тестовые задания, примерные модели эффективного педагогического опыта призваны помочь воспитателям дошкольного образования города Барановичи, готовящимся к сдаче квалификационного экзамена на высшую квалификационную категорию, успешно пройти процедуру аттестации, распространить свой педагогический опыт, а руководителю ресурсного центра обеспечить качественное методическое сопровождение, консультационную помощь аттестуемым для достижения поставленных целей, что обеспечит высокий уровень и качество профессиональной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы : приказ Министра образования Респуб. Беларусь от 15 марта 2019 г. // Министерство образования Респ. Беларусь — URL: <https://crit.bspu.by/wp-content/uploads/2021/08/concept.pdf> (дата обращения: 09.01.2025).
2. О регулировании вопросов в сфере образования, предоставление субсидий и финансировании расходов организаций : постановление Совета Министров Респуб. Беларусь от 18 января 2023 г. № 39 // Национальный правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22300039> (дата обращения: 09.01.2025).
3. *Шашок, В. Н.* Экзамен на высшую квалификационную категорию воспитателя дошкольного образования: программа подготовки и методические рекомендации : учеб.-метод. пособие / В. Н. Шашок, Л. Г. Тарусова, М. М. Ярмолинская ; под общ. ред. В. Н. Шашок. — Минск : Речь, 2023. — 80 с.

УДК 376.37(075.8)

Казаручик Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
Брест, Республика Беларусь, kazaruchyk@tut.by

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с формированием грамматического оформления высказывания у учащихся младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи. Представлена сравнительная характеристика состояния грамматического строя у младших школьников с расстройствами чтения и письма и нормативным речевым развитием. Представлен обширный фактический материал, отражающий особенности словообразования, синтаксического строя, чтения и письма детьми с дисграфией и дислексией.

Ключевые слова: грамматический строй языка; младший школьный возраст; нарушения письменной речи.

FEATURES OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF THE LANGUAGE AMONG PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS WITH WRITING DISORDERS

The article is devoted to topical issues related to the formation of grammatical utterance among primary school students with writing disorders. A comparative characteristic of the state of grammar in younger schoolchildren with reading and writing disorders and normative speech development is presented. Extensive factual material is presented reflecting the features of word formation, syntactic structure, reading and writing by children with dysgraphia and dyslexia.

Key words: grammatical structure of the language; primary school age; writing disorders.

Введение. Письменная речь представляет собой форму коммуникации между людьми с помощью графических знаков. Проблема нарушений письменной речи у младших школьников является актуальной проблемой для школьного обучения детей. Одна из целей начального обучения детей — научиться писать и читать, так как это является средством дальнейшего получения знаний учениками. В процессе чтения и письма принимают участие следующие анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Нарушение письменной речи у детей вызвано несформированностью устной речи.

Частичное расстройство процессов чтения и письма обозначают терминами *дисграфия* и *дислексия*. «Дисграфия — частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся, специфических ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [1, с. 135]. «Частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций (нарушение пространственных представлений, устной речи), участвующих в процессе чтения, носит название дислексии» [1, с. 144]. «Применительно к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью» [2, с. 20]. Обычно эти два нарушения встречаются в сочетании.

Р. И. Лалаева в классификации нарушений письменной речи выделила аграмматическую дислексию и дисграфию. В их основе — недоразвитие грамматического строя устной речи. Они проявляются «нарушениями логической связи между предложениями в тексте, трудностями конструирования предложений, аграмматизмами» [1, с. 137]. Ошибки проявляются в неправильном согласовании существительных с прилагательными, существительных с числительными. Нарушения присутствуют в словоизменении: дети неправильно образуют формы родительного падежа множественного числа существительных, встречаются аграмматизмы в употреблении творительного и предложного падежей.

С учётом обозначенных теоретических оснований в своём исследовании мы поставили цель: изучить и сравнить особенности грамматического строя языка у учащихся младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи и нормативным речевым развитием.

Основная часть. Эмпирическое исследование было организовано и проведено на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 5 г. Бреста». В исследовании участвовали 10 учащихся 3-х классов с нарушениями письменной речи, зачисленные в пункт коррекционно-педагогической помощи, и 10 детей с нормативным речевым развитием.

Для проведения эмпирического исследования использовались диагностические задания, разработанные Н. Н. Баль, И. А. Захарченей [3, с. 64—72]. В ходе диагностики изучались навыки словоизменения, словообразования, синтаксического строя, чтения и письма.

При образовании множественного числа существительных в именительном падеже дети с нарушениями письменной речи не справились правильно с заданием. Один ученик допустил две ошибки (*пчела* — *пчельев*, *утёнок* — *утки*). Два ученика допустили семь ошибок (*пчела* — *пчёл*, *коза* — *козлёнок*, *ух* — *ух*, *рот* — *ртов*, *колесо* — *колёс*, *воробей* — *воробушки*, *утёнок* — *утят*; *пчела* — *пчёл*, *коза* — *коз*, *рот* — *ртов*, *перо* — *пёр*, *ух* — *ух*, *воробей* — *воробей*, *утёнок* — *утят*), а один ученик допустил восемь ошибок (*пчела* — *пчёл*, *коза* — *козёл*, *ух* — *ух*, *рот* — *ртов*, *перо* — *перьев*, *колесо* — *колёс*, *воробей* — *воробьёв*, *утёнок* — *утки*). В группе учащихся с нормальным речевым развитием семь учеников сделали правильно задание, два ученика допустили две ошибки (*воробей* — *воробьёв*, *утёнок* — *утят*; *ух* — *ух*, *утёнок* — *утят*); один ученик допустил три ошибки (*рот* — *ртов*, *колесо* — *колёсов*, *утёнок* — *утят*).

В образовании формы родительного падежа множественного числа у детей с нарушениями письменной речи никто правильно с заданием не справился. Два ученика допустили по одной ошибке (*ух* — *ух*; *ёлка* — *ёлки*); один ученик допустил две ошибки (*ух* — *ух*, *ведро* — *ведёр*); один ученик допустил три ошибки (*куст* — *кустьев*, *ёлка* — *ёлки*, *ух* — *ух*). В то же время среди учащихся с нормальным речевым развитием с заданием правильно справились девять испытуемых, один ученик допустил одну ошибку (*ух* — *ух*).

При изменении формы существительных в словосочетаниях с числительными у учащихся с нарушениями письменной речи шесть учеников правильно справились с заданием, а четыре ученика допус-

тили по две ошибки (пять кукол — *пять куклов*, пять рыбок — *пять рыбков*). А дети с нормальным речевым развитием правильно справились с данным заданием.

При составлении рассказа по картинкам у детей с нарушениями письменной речи восемь испытуемых употребляли как односоставные, так и двусоставные предложения («*Смотрят на карту. Сидят*» — односоставное, «*Мальчики вышли гулять*» — двусоставное; «*И им страшно было*» — односоставное, «*И собака разрыла яму*» — двусоставное; «*Встали. Сели*» — односоставное, «*Мальчики пошли на пикник*» — двусоставное), 2 ребёнка составляли рассказы из двусоставных предложений («*Потом к ним прибежала собака. Потом они испугались и убежали*»).

В группе обучающихся с нормальным речевым развитием дети также составляли односоставные и двусоставные предложения. 9 учеников составляли и односоставные, и двусоставные предложения («*Пришли друг к другу домой*» — односоставное, «*Мальчики пошли гулять и заблудились*» — двусоставное; «*Испугались*» — односоставное, «*Потом выбежала собака*» — двусоставное; «*Сели на пенёк*» — односоставное, «*Выходит собака Вовы*» — двусоставное), 1 ученик составлял только двусоставные предложения («*Потом из кустов выскочила их собака*»).

Дети с нарушениями письменной речи составили как распространённые предложения, так и нераспространённые («*Мальчики пошли на пикник*» — распространённое, «*Они сидели*» — нераспространённое; «*Потом они достали карту*» — распространённое, «*Шли мальчики*» — нераспространённое; «*Они пошли в лес*» — распространённое, «*Мальчики вышли гулять*» — нераспространённое; «*Два мальчика пошли на пикник*» — распространённое, «*Потом они испугались и убежали*» — нераспространённое).

Девять учащихся с нормальным речевым развитием использовали как распространённые, так и нераспространённые предложения («*Мальчики пошли гулять и заблудились*» — нераспространённое, «*Они увидели, что в кустах что-то шевелится*» — распространённое; «*Они заблудились*» — нераспространённое, «*Увидели кого-то в кустах*» — распространённое; «*Наступила ночь*» — нераспространённое, «*Побежали они обратно, пришли домой и всё*» — распространённое). Один ученик составил рассказ только из распространённых предложений («*Они пошли коротким путём и заблудились в лесу*»).

У всех детей и с нарушениями речи, и с нормальным речевым развитием предложения в рассказе были неосложнённые. Так, ученики с дисграфией составили следующие неосложнённые предложения: «*Им страшно*»; «*Потом они сели на дуб*»; «*К ним побежала собака*»; «*Потом они испугались и убежали*». Дети, не имеющими речевых расстройств, были составлены такие неосложнённые предложения «*Она отвела их домой*»; «*Выходит собака Вовы*»; «*Что-то начало шевелиться в кустах*»; «*Мальчики побежали играть с собакой*».

У детей с нарушениями письменной речи предложения включали от 1 до 11 слов. Например, один учащийся минимально в предложении использовал 1 слово: «*Сидят*». А максимально четыре слова: «*Они пошли в лес*». Один ребёнок минимально использовал в предложении два слова: «*Шли мальчики*». А максимально пять слов: «*Потом они сели на дуб*». Один учащийся составлял предложения минимально из одного слова: «*Встали*». А максимально из 7 слов: «*И они испугались и побежали от собаки*». Один ребёнок минимально использовал пять слов в предложении: «*Два мальчика идут на пикник*». А максимально — одиннадцать слов: «*Два мальчика смотрят на карту и думают, куда им идти дальше*».

Такое же количество (от 1 до 11) слов было отмечено и в предложениях учащихся с нормальным речевым развитием. Одна девочка минимально использовала четыре слова в предложении: «*Они очень сильно боялись*». А максимально 11 слов: «*И они побежали за собакой, и собака их привела к дому*». Один мальчик составлял предложение минимально из двух слов: «*Наступила ночь*». А максимально из семи слов: «*Взял Вова собаку и пошли в лес*». Одна девочка минимально в предложениях использовала три слова: «*Потом выбежала собака*». А максимально семи слов: «*Они увидели, что в кустах что-то шевелится*». Одна ученица составляла минимально предложения из одного слова: «*Испугались*». А максимально — из четырёх слов: «*Она отвела их домой*».

Все ученики с нарушениями письменной речи в своей речи использовали управление как один из типов словосочетаний: «*Смотрят на карту*»; «*Потом они сели на дуб*»; «*И они испугались и убежали от собаки*»; «*Два мальчика идут на пикник*». Согласование как один из типов словосочетаний никто из четырёх учащихся не использовал. Такой тип словосочетаний как примыкание использовали в своей речи два ученика: «*Им страшно*»; «*И им страшно было*».

Один учащийся с нормальным речевым развитием использовал в своей речи все типы словосочетаний в предложениях: «*И они побежали за собакой, и собака привела их к дому*» — управление, «*Они пошли коротким путём и заблудились в лесу*» — согласование, управление, «*И они очень сильно боялись*» — примыкание. Один учащийся использовал только управление («*Сели на пенёк*»), остальные типы словосочетаний в своих предложениях не использовал. Две девочки использовали управление и примыкание («*Они увидели, что в кустах что-то шевелится*», «*Увидели кого-то в кустах*» — управление, «*Пришли друг к другу домой*», «*Она отвела их домой*» — примыкание). Согласование они в своей речи не использовали.

Наличие аграмматизмов при составлении рассказа у детей с нарушениями письменной речи проявлялось у девяти учеников: «*Они обрадовалась*» — неправильное окончание; «*...пришёл собака*» —

неправильное окончание; «Они сидели. Встали. Сели» — пропуск членов предложения. У одного ученика аграмматизмов в речи не наблюдалось, однако у него неполностью был составлен рассказ.

Говоря про детей с нормальным речевым развитием, то у пяти учеников не наблюдалось аграмматизмов при составлении рассказа. У других пяти учеников наблюдалось наличие аграмматизмов: «Кто-то в кустах, испугались они. Испугались они» — повтор предложений; «Пришли друг к другу домой» — пропуск главного члена предложения.

В группе детей с нарушениями письменной речи один ребёнок прочитал текст целыми словами. Один ребёнок прочитал текст целыми словами с переходом на слоговое при чтении трудных слов: *за-бле-стела, заме-д-ли-лось, по-верх-нос-ти*. 2 ученика прочитали текст послоговым чтением: *за-рос-лях, че-ре-мухи, ши-ро-кий, мя-г-ком, жи-во-т-ный, жур-чит, сол-нце, дру-гие, ру-чы, глу-бже, реч-кой*. Соответственно, у ребёнка, прочитавшего текст целыми словами, наблюдался быстрее и выразительный темп чтения, а у учеников, овладевших только послоговым способом чтения, темп был медленный и монотонный.

Характер ошибок наблюдался у всех десяти учеников: пропуски букв (*забелетел* — заблестела, *звока* — звонко, *широки* — широкий, *спеши* — спешит, *поселись* — поселились, *растеним* — растениям, *выбе* — выбежал, *поселись* — поселились, *различны* — различный), перестановки букв (*он* — но, *солнце* — солнце), пропуски букв, слогов (*широ* — широкий, *стави* — становится, *полись* — поселились); добавление букв (*забелетел* — заблестела, *поверхности* — поверхности), замены букв (*заблестела* — заблестела, *шири* — шире, *тёчение* — течение, *мягкой* — мягком, *вода* — воды, *растением* — растениям), искажение слов: *знак* — звонко, *жураж* — журчит).

Восемь учеников пересказали прочитанный текст кратким образом с помощью наводящих вопросов, два ученика не смогли пересказать прочитанное. Все десять учеников не понимали значения слов: *черёмуха, ручеек, ил*.

В группе детей с нормальным речевым развитием три ученика читали целыми словами, один ученик читал целыми словами с переходом на слоговое при чтении трудных слов: *бе-ре-гите, быст-рый, жур-чит, за-ро-слях, ши-рокий, вне-ред, шум-ному, глу-бже, те-че-ние, ра-зли-чные, бо-гаство*. У двух учеников средний темп чтения, а у остальных двоих — быстрый. Два ученика читают монотонно, а два — выразительно.

Один ученик не допустил ошибок при чтении. У одного ученика отмечались такие ошибки чтения, как пропуски букв (*лу* — луг, *все* — всех) и перестановка букв (*замедляется* — замедлилось). А у двоих учеников характер ошибок проявлялся в неправильной постановке ударения в словах (*зарослях, черемухи, замедлилось, ил, берегу*). У двоих учеников пересказ текста был краткий, а у двоих — полный. Все четыре ученика понимали смысл всех слов.

В группе детей с нарушениями письменной речи у всех десять учащихся проявляется наличие аграмматизмов на письме под диктовку: *ищют, ищят* — ищут, *ковралом* — ковром, *птиц, птица* — птицы, *птица* — птицам, *зиму* — землю, *белья, блымы* — белым, *зёрны* — зёрен, *лета* — летом, *посева* — посевам.

Так как у всех обучающихся с нарушениями письменной речи отмечена дисграфия смешанного типа, то на письме мы обнаружили еще такие ошибки, как: добавление букв (*декаборь, декабарь* — декабрь, *зёрень* — зёрен, *урожаай* — урожай), неправильный перенос (*урожа-ай, ищю-т* — ищут), пропуски букв (*сег* — снег, *ткрыл* — открыл, *себ* — себе, *дед* — дети, *псевам* — посевам, *защта* — защита, *спсут* — спасут, *урожй* — урожай, *кладут* — кладут, *лтом* — летом), раздельное написание слов (*на ступил* — наступил), слитное написание слов (*онткрыл* — он открыл, *всузиму* — всю землю, *вкормушку* — в кормушку, *спсутурожй* — спасут урожай), маленькое написание заглавной буквы (*выпол* — Выпал, *птица* — Птицам, *дед* — Дети, *летом* — Летом, *птиц* — Птицы), замены букв (*пусистый* — пушистый, *всузиму* — всю землю, *ищут, ищют* — ищут, *бищу, пищю* — пищу, *кладуд* — кладут, *иылба* — хлеба, *птици* — птицы, *демлю* — землю, *птищам* — птицам, *ани* — они, *паеевам* — посевам, *защита* — защита, *стасут* — спасут), ошибки по начертанию (*на тупил* — наступил).

В группе детей с нормальным речевым развитием при написании текста под диктовку также были выявлены некоторые ошибки: у всех четырёх учащихся зафиксированы замены 1–2 букв (*птици* — птицы, *ищют* — ищут, *пищю* — пищу, *защта* — защита), у одного ребёнка — добавление буквы (*декаборь* — декабрь), у одного — раздельное написание слова (*за щта* — защита), у одного — написание заглавной буквы с маленькой (*вытал* — Выпал). Однако эти единичные ошибки нестойкого, неповторяющегося характера не могут быть отнесены к дисграфическим. Аграмматизмов на письме у них выявлено не было.

Заключение. Полученная речевая продукция представляет большую ценность для изучения и анализа грамматического строя речи у обучающихся с расстройствами чтения и письма, разработки методических основ коррекционной работы по преодолению аграмматической дисграфии и дислексии у детей.

Список цитируемых источников

1. Соловьёва, Л. Г. Логопедия : учеб. и практикум для вузов / Л. Г. Соловьёва, Г. Н. Градова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2020. — 191 с.
2. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : книга для логопедов / И. Н. Садовникова. — М. : ВЛАДОС, 1997. — 256 с.
3. Баль, Н. Н. Обследование чтения и письма у младших школьников / Н. Н. Баль, И. А. Захарченя. — Минск : Ураджай, 2001. — 75 с.

УДК 373.2

Каменецкая Марина Владимировна

Государственное учреждение образования «Детский сад № 23 г. Лиды», г. Лида, Республика Беларусь, sad23@lida.edu.by

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ И ФОРМЕ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ В СТАРШЕЙ ГРУППЕ (ОТ 5 ДО 7 ЛЕТ) ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПОСОБОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ ИЗ БУМАГИ

В статье рассматривается актуальность проблемы организации конструктивной деятельности детей в старшей группе с учётом возрастных и индивидуальных особенностей как средства формирования представлений о геометрических фигурах и форме предметов.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; геометрические фигуры и форма предметов; конструирование из бумаги.

Kamenetskaya Marina Vladimirovna

State Educational Institution “Kindergarten No 23, Lida”, Lida, Republic of Belarus, sad23@lida.edu.by

FORMATION OF IDEAS ABOUT GEOMETRIC SHAPES AND THE SHAPE OF OBJECTS IN CHILDREN IN THE OLDER GROUP (FROM 5 TO 7 YEARS OLD) THROUGH THE USE OF PAPER CONSTRUCTION METHODS

The article highlights the relevance of the problem in how the constructive activity of children in the older group, taking into account age and individual characteristics, contributes to the successful formation of ideas about geometric shapes and the shape of objects.

Key words: senior preschool age; geometric shapes and the shape of objects; paper construction.

Введение. Формирование представлений о геометрических фигурах у детей на разных возрастных этапах является предметом психолого-педагогических исследований. Ознакомление детей с формой предметов всегда было в центре внимания психологов, педагогов прошлого и настоящего. Я. А. Коменский в «Материнской школе» впервые даёт оценку роли чувственного опыта в развитии ребёнка и указывает на необходимость ознакомления детей до школы с различными геометрическими фигурами. Ф. Фрёбель создал знаменитые «Дары» как «...пособие для развития строительных навыков в единстве с познанием формы, величины, размеров, пространственных отношений...» [1, с. 189]. М. Монтессори разработала последовательную дидактическую систему на основе организации чувственного опыта ребёнка при ознакомлении с геометрическими фигурами и формой предметов. Она подчёркивает, что в процессе сенсорного самовоспитания ребёнка «...ассоциации мускульно-тактильного чувства с чувством зрения сильно облегчает восприятие форм и закрепляет их в памяти» [2, с. 151]. Теоретические и практические аспекты в развитии познавательной сферы ребёнка дошкольного возраста на современном этапе подтверждаются убеждениями И. В. Житко о том, что «...чем больше фигур будет знать воспитанник, чем богаче будет его опыт общения с плоскими и объёмными геометрическими фигурами, тем легче воспитаннику определить форму окружающих объектов. Однако знакомство с геометрическими фигурами происходит на сенсорном, а не на математическом (геометрическом) уровне» [3, с. 39].

Основная часть. Реализация образовательного процесса по формированию представлений о геометрических фигурах и форме предметов осуществляется в учреждении дошкольного образования, начиная с первой младшей группы. С учётом требований учебной программы дошкольного образования, педагог знакомит детей с основными эталонами формы предметов или их частей — геометрическими фигурами (плоскими и объёмными).

Форма — неотъемлемый признак окружающих предметов, в основе которых лежит восприятие сенсорных эталонов геометрических фигур и возможности перехода от сенсорного восприятия к логическому осознанию, практическому применению. Конструктивная деятельность детей стимулирует развитие процессов тактильных ощущений, зрительного восприятия, мелкой моторики рук, формирование представлений о свойствах предметов.