

№	ФИО	Форма реализации научно-исследовательской деятельности	Ссылка/документ
1.	Баймурзина Г.У. 44.04.03 СДО Управление образованием и психолого-педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья	Участие научных мероприятиях	статья
2.	Баякова Э.Р. 44.04.03 СДО Управление образованием и психолого-педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья	Участие научных мероприятиях	Сертификат статья
3.	Ванюкова Л.И. 44.04.03 СДО Управление образованием и психолого-педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья	Участие научных мероприятиях	статья
4.	Голова Н.В. 44.04.03 СДО Управление образованием и психолого-педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья	Участие научных мероприятиях	статья
5.	Гиниятуллина Л.Ф. 44.04.03 СДО Управление образованием и психолого-педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья	Участие научных мероприятиях	Сертификат статья
6.	Киреева А.Ю. 44.04.03 СДО Управление образованием и психолого-педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья	Участие научных мероприятиях	сертификат
7.	Павлова Е.А. 44.04.03 СДО Управление образованием и психолого-педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья	Участие научных мероприятиях	статья
8.	Попкова Е.Ю. 44.04.03 СДО Управление образованием и психолого-педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья	Участие научных мероприятиях	сертификат

9.	Усачева Н.В. 44.04.03 СДО Управление образованием и психолого-педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья	Участие научных мероприятиях	Сертификат статья
10.	Янузакова З.Т. 44.04.03 СДО Управление образованием и психолого-педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья	Участие научных мероприятиях	статья
11.	Яптунэ Е.С. 44.04.03 СДО Управление образованием и психолого-педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья	Участие научных мероприятиях	статья

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Баймурзина Гульсия Ульфатовна, магистрант
1 курса БГПУ им. М. Акмуллы, ЗМСУПОВ311-19
науч. рук. – Сайфутдиярова Елена Фаварисовна, доцент кафедры
специальной педагогики и психологии

В мире и в нашей стране с каждым годом увеличивается число детей с различными отклонениями в развитии. Выделяют несколько видов нарушений развития. Одним из видов нарушений в развитии является детский церебральный паралич. Под детским церебральным параличом специалисты понимают двигательные расстройства, возникающие вследствие повреждения различных мозговых структур в перинатальный период. Детский церебральный паралич может включать моно-, геми-, пара-, тетра- параличи и парезы, патологические изменения мышечного тонуса, гиперкинезы, нарушения речи, шаткость походки, расстройства координации движений, также частые падения, отставание ребенка в моторном и психическом развитии [1].

Для детей-инвалидов и детей с ОВЗ предусмотрены школы-интернаты, так как нет возможности открывать специализированные школы в малонаселенных местностях, где детей с нарушениями в развитии представлены в меньшем количестве. В Республике Башкортостан существует только одна школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, где обучаются дети со всей республики. Задача специалистов школы-интерната состоит не только в том, чтобы дать ребенку образование и воспитать его, но и способствовать социализации детей с детским церебральным параличом в обществе. Одной из основной целью работы школы-интерната является подготовка ребенка-инвалида к посильной трудовой деятельности и усиленной социализации. Задача педагогов-дефектологов, социального педагога, педагога-психолога и других сотрудников школы-интерната при работе с младшими школьниками с ДЦП заключается в оказании

им помощи во время процесса адаптации к новой среде в период пребывания в этом учреждении.

Термин адаптация имеет несколько значений. Одно из них означает, что – адаптация – это приспособление психологии и поведения человека как личности к социальным условиям, в которых он в данный момент времени находится [2, с. 70]. Понятие «социальная адаптация» рассматривается как вхождение в социально-ролевые связи и отношения, в процессе которого личность овладевает социальными нормами, правилами, ценностями, социальным опытом, социальными отношениями и действиями [3, с. 120].

Проблему исследования нарушений процесса адаптации у младших школьников рассматривали Н. П. Иванов, С. А. Левин, Ю. В. Логинова; особенности социализации детей изучали Н. М. Щелованов, В. С. Мухина, М. Винце, В. Молодцов, М. Лазутов, И. Ф. Дементьева. А. А. Реан, А. Н. Кудашев, А. А. Баранов, В. К. Крысько, Р. С. Немов занимались изучением адаптации детей.

Часто отрыв от семьи и помещение ребенка в учреждение интернатного типа, сопровождается длительным процессом социально-психологической адаптации. В школе-интернате у многих младших школьников с ДЦП процесс социальной адаптации к новым условиям проходит проблемно. Одна из первых причин заключается в том, что большинство младших школьников с ДЦП до поступления в школу из-за диагноза не посещали дошкольные образовательные учреждения, были изолированы от общества, находясь только в семье. Во-вторых, в некоторых семьях ребенку с ДЦП изначально отводится позиция так называемого «немогущего сосуда». Родители направляют все свои усилия к тому, чтобы уберечь свое чадо от опасных воздействий внешней среды, ограничивая их от общения с окружающими. При таком подходе родителей младшие школьники с ДЦП, как правило, придя в школу-интернат, с большим трудом приспосабливаются к самостоятельной жизни. Конечно, младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата и детским церебральным параличом нуждаются в большей поддержке со стороны

взрослых, чем дети с нормальным психическим развитием. Однако нельзя забывать, что забота и помощь должна предоставляться ребенку в меру, чтобы он с ранних лет учился самостоятельности.

В целях исследования особенностей социальной адаптации детей в образовательном учреждении интернатного типа мы провели экспериментальное исследование на базе ГБОУ Уфимская школа-интернат №13 для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Было обследовано 19 младших школьников с ДЦП. В рамках исследования мы провели наблюдения за младшими школьниками с ДЦП, опросник «Адаптация первоклассников к школе» с педагогами и методику изучения социально-психологической адаптации к школе Э.М. Александровской. С родителями младших школьников с ДЦП провели анкетирование: «Адаптация ребенка к школе» (М. Р. Битянова).

Наше исследование по методике изучения социально-психологической адаптации к школе Э.М. Александровской показало, что у большинства младших школьников с ДЦП (63%) выявлена низкая учебная активность и усвоение знаний, необщительность с одноклассниками и педагогами, эпизодическое проявление сниженного настроения и отрицательных эмоций – тревожности, огорчения, страха, обидчивости.

По результатам анкетирования родителей «Адаптация ребенка к школе» М.Р. Битяновой и по опроснику для педагогов «Адаптация первоклассников к школе» выявлено, что у 3 испытуемых выявлена высокая степень адаптации, у 5 испытуемых – средняя степень адаптации, у 11 испытуемых – средняя степень дезадаптации.

По результатам наблюдения за младшими школьниками с ДЦП и проведения опросника «Адаптация первоклассников к школе» с педагогами выявлено, что у испытуемых наблюдается частое проявление ощущения душевного дискомфорта, неудовлетворенного самочувствия и повышенной тревожности. Некоторые младшие школьники с ДЦП возбудимы, импульсивны, недостаточно дисциплинированы; другие – более уравновешены,

спокойны и дисциплинированы, есть крайне вялые, заторможенные, медлительные. Большинство младших школьников с ДЦП тяжело привыкают к новому режиму, не владеют навыками социальной компетентности. Они проявляют неуравновешенное поведение, не выполняют требования педагогов, часто проявляют конфликтность в общении со сверстниками. Нередко у данной группы детей, наблюдается стойкое нежелание учиться, недисциплинированность в школе, нежелание выполнять домашние задания, выполнять режим дня. Попытки вовлечь младших школьников с ДЦП в интересные мероприятия, внеклассные кружки не всегда достигают успеха.

Таким образом, проведенное нами исследование с обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата, показало преобладание низкого уровня социальной адаптации младших школьников с ДЦП. Проблемы в социальной адаптации у большинства младших школьников с ДЦП в условиях школы-интерната проявляется в их поведении и в эмоциональном состоянии.

Список литературы

1. Детский церебральный паралич [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL.: https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/zabolevanija_neurology/cerebral-palsy (28.01.2020).
2. Психология: Словарь-справочник: в 2 ч.- М.: Изд-во ВЛАДОС ПРЕСС, 2003 г. – 70с.
3. Крысько В.Г. Социальная психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 448 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И СЕНСОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Бякова Элина Раисовна

*магистрант, Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования "Башкирский государственный
педагогический университет им. М.Акмиллы"
Россия, г. Уфа*

COGNITIVE PROCESSES AND SENSOR MOTOR FUNCTIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS

Elina Byakova

*undergraduate, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher
Education «Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla»,
Russia, Ufa*

АННОТАЦИЯ

Цель исследования состояла в том, чтобы описать сенсомоторный профиль у детей с легкой умственной отсталостью и изучить взаимосвязь между когнитивной и моторной функциями

ABSTRACT

The purpose of the study was to describe sensorimotor profile in children with mild intellectual disability, and to examine the association between cognitive and motor function

Ключевые слова: младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, умственная отсталость, познавательные процессы у умственно отсталых школьников.

Keywords: students with intellectual disabilities, mental retardation, cognitive processes in mentally retarded students.

Современные исследования сенсомоторной дисфункции у детей с нарушениями интеллекта в основном были сосредоточены на специфических диагнозах с умеренной, тяжелой или глубокой степенью нарушений интеллекта. Сенсомоторные особенности детей с легкой степенью

интеллектуальных нарушений, к сожалению, исследованы не так подробно. Дети с легкими нарушениями интеллекта нечасто распознаются до школьного возраста и могут начать демонстрировать потребность в услугах по реабилитации и специальному обучению в ранние школьные годы из-за незначительных трудностей с грубыми и мелкими двигательными задачами, которые мешают их участию в школьной деятельности, успеваемости, самостоятельности, а также получению социального признания со стороны сверстников [8]. Эти школьные неудачи могут еще больше замедлить социальное и эмоциональное развитие детей с нарушениями интеллекта [12].

Позднее развитие, сниженные умственные способности, а также нарушение всех сторон психики: моторики, сенсорики, внимания, памяти, речи, мышления, высших эмоций – общие черты всех обучающихся с нарушениями интеллекта. Характерное для умственно отсталых детей диффузное недоразвитие поверхностных слоев коры больших полушарий головного мозга обуславливает отклонения в развитии их познавательной деятельности, в частности, ее сенсорно-перцептивной организации.

Отсутствие полноценного развития психофизических функций умственно отсталых детей напрямую связано с особенностями их эмоционально-волевого и когнитивного развития, что проявляется в ряде характерных черт их эмоциональной сферы. Чувства таких учеников дифференцированы не в полной мере, в этом они несколько инфантильны: объем переживаний мал, они либо огорчены и плачут, либо довольны и радуются, в то время, как у сверстников, чье развитие протекает нормально, наблюдается множество разнообразных переживаний.

На основе исследования сенсомоторного развития младших школьников с нарушениями интеллекта может быть разработана индивидуальная программа коррекции для облегчения его интеграции в школьную жизнь [16].

Существуют различные точки зрения относительно того, влияют ли общие когнитивные способности на развитие моторных функций детей с нарушениями интеллекта. Согласно Пиаже [11], когнитивное развитие тесно

связано с возможностями движения, которые ребенок приобрел; развитие моторики зависит от интеллектуальных способностей. В рамках данной позиции фон Хофстен [15] постулировал практический подход к развитию моторики. Особенности восприятия и планирования создают предпосылки для реализации двигательных функций. Овладение действиями зависит от того, в какой степени ребенок может предвидеть, что произойдет дальше, и использовать эту информацию для определения своего поведения. Этот так называемый «предполагаемый контроль действий» регулируется когнитивными и перцептивными функциями [18]. Кроме того, развитие действий способствует развитию когнитивных процессов, которое позволяет ребенку интерпретировать действия и намерения других людей, что, в свою очередь, создает основу для обучения более сложному социальному поведению. Несколько областей мозга вовлечены в контроль двигательных функций, включая медиальную височную, медиальную верхнюю височную кору, заднюю теменную кору, префронтальную кору и мозжечок [19]. Значительное количество эмпирических исследований внесло вклад в исследование взаимосвязи уровня сформированности познавательных процессов и двигательных навыков у детей с нарушениями интеллекта [8], синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (ADHD) [9] и апраксия развития речи (DAS) [10].

Помимо несоответствия во взаимосвязи между сформированностью познавательных процессов и моторными функциями, связь между конкретными когнитивными функциями и особенностями сенсомоторного развития остается недостаточно исследованной у детей с интеллектуальными нарушениями. У детей с интеллектуальными нарушениями выявлены специфические когнитивные нарушения в сформированности внимания [13], способностей к обработке информации [7], вербальной кратковременной памяти [6; 14], зрительного восприятия [7]. Среди этих когнитивных нарушений, следует отметить исследование взаимосвязи между зрительной перцепционной дисфункцией и моторными навыками [14], в которой обозначено, что

зрительные пространственные навыки значительно коррелируют с визуально-моторной интеграцией у детей и подростков с интеллектуальными нарушениями. Выявление областей когнитивного дефицита в связи с нарушенной двигательной функцией делает возможными конкретные рекомендации для стратегий вмешательства.

Затруднена у таких детей и моторика, в том числе и речевая. Важно и то, что кинестетический и слуховой контроль над речевыми движениями у них оказывается неточным [1].

Обучающиеся с отклонениями в развитии не воспринимают предметы в целом, не анализируют воспринимаемый материал, не могут его сравнивать, то есть их восприятие можно считать поверхностным, глобальным. Недоразвитая двигательная сфера у обучающихся данной категории выражается в нарушениях и слабости статистических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. Обычно движения обучающихся замедленны и неуклюжи, чаще всего они плохо бегают и прыгают.

Моторная недостаточность у разных групп данной категории обучающихся проявляется различно. При олигофрении тормозного типа: бедные, однообразные движения, резкая замедленность их темпа, вялость, неловкость, угловатость. У обучающихся с нарушениями интеллекта с преобладанием процесса возбуждения проявляется проблема повышенной подвижности, но движения являются нецеленаправленными и беспорядочными, затруднено произведение последовательности и координации действий. Обучающимся с нарушениями интеллекта свойственны особенности внимания его сложно привлечь и трудно удержать. Слабое активное внимание затрудняет достижение заранее поставленных задач. Наблюдения за обучающимися с нарушениями интеллекта в процессе учебно-воспитательной работы и практики их экспериментального обучения, свидетельствуют о существенных потенциальных возможностях развития внимания этих обучающихся. Если создать благоприятные условия и соблюдать специфику работы, то к концу первого класса большая часть обучающихся активно включится в учебный

процесс, будет выполнять инструкции педагога, переключаться с одного вида деятельности на другой [2].

Мышление обучающихся с нарушениями интеллекта является бессистемным, инертным, беспорядочным, со слабыми смысловыми связями и трудностями их установления. Очень тяжело даются обучающимся даже самые элементарные обобщения. Они могут различать разные предметы; при обучении способны объединить предметы в определенные группы (посуда, растения и др.). Однако отличия между отдельными предметами и явлениями устанавливаются ими только в пределах конкретного; при необходимости отвлечения от конкретной ситуации они становятся беспомощными. Большие затруднения у обучающихся с нарушениями интеллекта вызывают понятийные обобщения, чаще всего они заменяются ситуационными обобщениями или не обобщаются вообще. У обучающихся не получается разложить в определенной последовательности иллюстрации, на которых изображена последовательная череда событий; они кладут их беспорядочно, без учета изображенного содержания. Так же у обучающихся возникают сложности при составлении связного рассказа по сюжетным картинкам [4].

Недостатки мышления и сенсомоторные дисфункции у обучающихся с нарушениями интеллекта особенно проявляются при обучении счету или грамоте. При чтении текста многие из обучающихся не в состоянии осмыслить его содержание. Из-за фрагментарного восприятия обучающиеся не могут логически связать предложения текста и обобщить прочитанное. Обучающиеся не замечают собственных ошибок, поэтому не могут их исправить. Усвоение материала происходит неосознанно, механически [19].

Помимо особенностей психических функций у умственно отсталых школьников, наблюдаются недостатки в развитии речи. Распространенное явление – недоразвитие речеслухового и речедвигательного анализаторов, которое приводит к большим трудностям в процессе овладения детьми речью.

Для нормального функционирования речевой деятельности ей необходимо согласованная работа головного мозга, а также других отделов нервной

системы [5]. Так как у детей с нарушениями интеллекта отмечается органическое поражение коры головного мозга, это способствует возникновению различных речевых расстройств.

Такие дети неточно воспринимают звуковые комплексы, окружающие их, не могут правильно различать слоги и слова окружающих. Все это происходит из-за того, что у них недостаточно развит речеслуховой анализатор.

Мышление умственно отсталых обучающихся тугоподвижно и инертно, темп замедленный, а недоразвитие абстрактного мышления влияет практически на все мыслительные операции [3]. Например, анализ, который отличается отсутствием систематичности и выделением только самых заметных признаков окружающей действительности. Синтез характеризуется отсутствием связей между различными частями предмета, что, несомненно, ведёт к сложностям при формировании понятий о свойствах предмета и его значении. Сравнение происходит не по главным, весомым признакам предмета, а по его незначительным, порой даже несопоставимым признакам. Также можно сказать и о том, что абстрактное мышление характеризуется неспособностью понимать метафорический смысл и применять знания о родовидовых отношениях. Заметна и некритичность мышления – у детей не получается самостоятельно проанализировать выполненную работу, заметить и исправить собственные ошибки, сразу понять цель задания, составить план действий или выслушать инструкцию педагога до конца [15].

У детей с нарушениями психофизического развития отсутствует умение абстрагироваться от конкретных деталей, которое является неременным условием для полноценного отражения закономерностей явления и объективных свойств. Они не могут переносить способ решения с одной задачи на другую, поскольку у них нет возможности произвести обобщение, а затем – анализ, взаимосвязанный с синтезом [3].

Нарушение мыслительной деятельности проявляется также в форме лабильности и инертности мышления. Периодическая смена адекватных и неадекватных решений, лабильность мышления наблюдаются при разных

степенях умственной отсталости [13]. При этом обучающийся, вместе с адекватными обобщениями, периодически применяет и конкретно–ситуационные сочетания, заменяя логические связи неправильными сочетаниями.

Замедленные интеллектуальные процессы, инертность мышления, трудности при переключении с одной мысли на другую можно заметить во время решения задач по арифметике. Умственно отсталые обучающиеся овладевают порядковым счетом и производят с помощью наглядных средств арифметические действия, но отвлеченный счет даже в пределах первого десятка им, чаще всего, недоступен.

Таким образом, психолого–педагогическая характеристика обучающихся с нарушениями интеллекта позволяет говорить о них, как об особой группе обучающихся, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и, в основном, выраженные органические нарушения. Исследование психологических механизмов интеллектуальной несостоятельности умственно отсталых обучающихся позволило бы решать многие важнейшие вопросы коррекции их развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Басилова Т. А., Александрова Н. А. Как помочь малышу со сложным нарушением в развитии; Пособие для родителей, М.: Просвещение, 2008.
2. Выготский Л. С. Системно-деятельностный подход в практике работы специалистов с обучающимися с ОВЗ //Молодой ученый. – 2019. – Т. 11. – С. 260.
3. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
4. Пузанова Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) // Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; Под ред. Б. П. Пузанова. – М., 2000. – 272 с

5. Уманская Т., Московкина А. Клиника интеллектуальных нарушений. Учебное пособие. – Litres, 2017. (дата обращения: 12.11.2019).
6. Brock J. & Jarrold C. (2005) Serial order reconstruction in Down syndrome: evidence for a selective deficit in verbal short-term memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* **46**, 304-16.
7. Detterman D. K., Mayer J. D., Caruso D. R., Legree P. J., Conners F. A. & T. Di Blasi F. D., Elia F., Buono S., Ramakers G. J. & Di Nuovo S. F. (2007) Relationships between visual-motor and cognitive abilities in intellectual disabilities. *Perceptual and Motor Skills* **104**, 763-72.
8. Hamilton S. S. Evaluation of clumsiness in children. *American Family Physician* **66**, 2002 **14** 35-40
9. Klimkeit E. I., Sheppard D. M., Lee P. & Bradshaw J. L. (2004) Bimanual coordination deficits in attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Clinical Experimental Neuropsychology* **26**, 999-1010
10. Nijland L. (2002) Developmental Apraxia of Speech: Deficits in Phonetic Planning and Motor Programming. Thesis. Wageningen: Ponsen & Looijen BV
11. Piaget J. (1966) *The Psychology of Intelligence*. Littlefield, Adams, and Company, Totowa, NJ.
12. Sherrill C. (1998) Activity, healthy lifestyles for all. In: *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan*, 5th edn (ed. C. Sherrill), pp. 1-3. WCB/McGraw-Hill, New York, NY
13. Simonoff E., Pickles A., Wood N., Gringras P. & Chadwick O. (2007) ADHD symptoms in children with mild intellectual disability. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* **64**, 591-600.
14. Van der Molen M. J., Van Luit J. E., Jongmans M. J. & Van der Molen M. W. (2007) Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* **51**, 162
15. Von Hofsten C. (2004) An action perspective on motor development. *Trends in Cognitive Science* **8**, 266-72.

16. Wuang Y. P. & Niew W. I. (2005) The effect of adapted physical education program on the outcome of school- aged children with cerebral palsy. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation* **14**, 217-40
17. Wuang, Y.-P., Wang, C.-C., Huang, M.-H., & Su, C.-Y. (2008). Profiles and cognitive predictors of motor functions among early school-age children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1048–1060
18. Wuang, Y.-P., Wang, C.-C., Huang, M.-H., & Su, C.-Y. (2008). Profiles and cognitive predictors of motor functions among early school-age children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1048–1060.
19. Zhang, X., Räsänen, P., Koponen, T., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2018). Early Cognitive Precursors of Children's Mathematics Learning Disability and Persistent Low Achievement: A 5-Year Longitudinal Study. *Child Development*.doi:10.1111/cdev.13123

*Ванюкова Л.И., студент
Фархутдинова Л.В., д.м.н., профессор
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ИЗУЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Вовремя сформированные представления о пространстве и о времени является чрезвычайно важным аспектом интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста, потому что данные представления играют большую роль для определения успеха ребенка во многих разновидностях деятельности. Доказано, что для того, чтобы в полной мере овладеть письмом, ребёнку нужно точно и без ошибок видоизменять порядок звуковых комплексов во времени в последовательность графических знаков в пространстве. Следовательно, пространственные и временные аспекты восприятия и воспроизведения речи должны быть в связке друг с другом. Исходя из этого можно утверждать, что пространственно-временные представления являются комплексным образованием. Нюансами проблем сформированности у дошкольников представлений данных математических категорий находили различное отражение во многих трудах отечественных и зарубежных педагогов, психологов. В некоторых работах приоритет делался на развитие у дошкольников пространственных представлений, в иных работах на развитие – временных представлений [1, с.35].

Трудности ориентировки людей во времени и пространстве достаточно разнообразны. Они включают в себя как представления о размерах, форме предметов, так и способность отличать расположения предметов в пространстве, понимания разнообразных пространственных отношений. Пространственные представления, хотя и образуются на раннем этапе развития, являются во много раз более трудным процессом, чем способность различать свойства предмета. В образовании у людей пространственных представлений и методов ориентировки в пространстве участвует множество анализаторов (осязательный, обонятельный зрительный, кинестетический, слуховой) [2, с.58].

Формирование пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста детально представлено в научных работах Л.С. Выготского, А.Н. Леушина, А.А. Люблинской, Т.Н. Мусейбова, Т.Д. Рихтерман и др.). Данные ученые изучали такие подходы как: характерные особенности представлений дошкольников о пространстве и времени, их персональное развитие, уникальность восприятия пространства и времени, познавательные функции, обусловленные восприятием пространства и времени, значимость сенсорного опыта в восприятии пространства и времени. Исследователи описывали данный

вопрос по направлениям: формирование совокупности знаний о пространстве и времени, значимость дидактических игр и занятий в создании пространственно-временных отношений, взаимосвязь речевой деятельности ребенка и осознания пространственно-временных сведений, условия обучения в ДОУ, увеличивающую результативность развития пространственно-временных представлений [4, с.25].

Система пространственных и пространственно-временных представлений ребенка, как одно из звеньев психической деятельности, начинает свое формирование в раннем возрасте.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – искажение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с разнообразными речевыми расстройствами вследствие ошибочного восприятия и произношения фонем. К данной группе относятся дети с нормальным слухом и интеллектом. [3, с.65]

Целью исследования было изучить пространственно-временные представления у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Исследование проведено на базе МБДОУ Детский сад №261 г. Уфы РБ. В качестве экспериментальной группы было отобрано десять испытуемых из логопедического пункта ДОУ с фонетико-фонематическим недоразвитием в возрасте 6-7 лет.

Данное исследование включало три этапа: организационный, эмпирический, аналитико-синтетический.

На первом этапе исследования изучалась медико-педагогическая документация, проводились консультации с воспитателями и родителями, активное и пассивное наблюдение за детьми в ходе дидактических игр, отбор методик.

На втором этапе исследования было проведено изучение пространственных и временных представлений у детей дошкольного возраста экспериментальной группы при помощи подобранных методик.

Для организации эмпирического этапа исследования были выбраны следующие методики исследования: методики О.Б. Иншаковой и А.М. Колесниковой на обследование пространственных представлений и на обследование временных представлений.

Из анализа данных можно сделать следующие выводы: понимание предлогов у детей с ФФН на среднем уровне, дети допускали ошибки, обращались за помощью к взрослому. Двое из обследованных детей испытывали особые затруднения при выполнении заданий и даже при получении правильного образца, всё равно допускали ошибки. У детей имеются трудности в употребление предлогов: путают предлоги, неправильно их употребляют, искажают ответы. Можно отметить недостаточный уровень знаний в ориентировке в «схеме собственного

тела», часто дети допускали ошибки при выполнении задания: «Левой рукой дотронься до правой ноги», путали право, лево, затем исправлялись. Ориентируются в «схеме тела» человека стоящего, напротив - с ошибками, детям часто требовалась помощь со стороны экспериментатора. Ориентировка на листе бумаги у большинства детей недостаточно сформирована. Практически все дети допустили большое количество ошибок при ориентировке на листе бумаги, перевернутом на 180 градусов – этот блок вопросов оказался самым сложным для детей с ФФН.

Дети с ФФН продемонстрировали средний (шестеро из наших обследованных детей) и низкий (двое детей) уровень развития пространственной ориентировки. Детям неоднократно требовалось повторять инструкцию, объяснять суть задания. Из-за этого обследование проводилось гораздо дольше, от чего дети уставали, у троих детей отмечалась невнимательность при выполнении заданий. Требовалось время и на то, чтобы ребенок мог определить и объяснить, что на картинке нарисовано, куда нужно положить руку, куда перевести стрелку.

Полученные данные позволяют охарактеризовать в целом недостаточную сформированность пространственных представлений в той или иной степени у всех детей, принимавших участие в обследовании.

Проанализировав данные по сформированности временных представлений, можно сделать следующие выводы: у детей экспериментальной группы представления о частях суток приближено к норме, 7 детей выполнили задания самостоятельно и только 3 ребенка выполнили задания с ошибками, используя помощь взрослого. Средний уровень знаний у детей о представлении понятий «вчера», «сегодня», «завтра» - дети не всегда могли в нужной последовательности назвать времена года. Два ребенка выполнили задания самостоятельно, 8 детей допустили менее 4-х ошибок.

Многие дети испытывают пробел в знаниях о месяцах. Как правило, дошкольники могут назвать некоторые месяцы, но выстроить их в нужной последовательности без подсказки не могут. Также эти дети не всегда могли в нужной последовательности назвать времена года. При получении правильного образца, они не делали перенос на аналогичное задание. Ошибки были в основном при названии отдельно весенних и осенних месяцев, так же большие трудности были при названии последнего месяца весны и что бывает до и после сентября и т.д. Достаточно большой пробел в знании дней недели - требовалась помощь со стороны взрослого (она заключалась в том, чтобы детям подсказывать начало слов, чтобы они правильно назвали день). Во время исследования представлений детей о мерах времени на часах 9 детей испытывали трудности даже при получении помощи экспериментатора и образца выполнения задания; на некоторые задания дети не смогли ответить, например «скажи, что эта стрелка показывает?», «сколько сейчас времени на часах». Двое детей не

смогли справиться и с половиной заданий, некоторые задания отказывались выполнять, ссылаясь на усталость.

Таким образом, результаты показали, что у двоих детей временные представления сформированы на высоком уровне; на среднем уровне у шести детей; на низком – у двоих детей. В большинстве своём дети правильно понимали и выполняли инструкцию, но нередко экспериментатору приходилось оказывать стимулирующую помощь.

Результаты проведенного теоретико-экспериментального исследования по изучению особенностей развития пространственно-временных представлений у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием и определение основных направлений коррекционной работы позволяют сформулировать следующие выводы. Установлено, что дети дошкольного возраста с ФФН отстают по уровню сформированности пространственно-временных представлений от своих сверстников.

Определены специфические трудности, сдерживающие развитие навыка пространства и времени у детей с ФФН: недостаточно сформированы представления о времени (части суток; «вчера», «сегодня», «завтра»; времена года; месяца; дни недели; меры времени на часах). Недостаточно сформированы представления о пространстве (понимание и употребление предлогов; ориентировка в схеме собственного тела, тела человека, стоящего напротив; ориентировка на листе бумаги).

Таким образом, результаты изучения психолого-педагогической литературы по теме исследования и итоги исследовательской работы позволили нам подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием имеются особенности формирования пространственно-временных представлений. Проведенное исследование свидетельствует о том, что дошкольники с ФФН обладают в большей степени низким и средним уровнем развития пространственно-временных представлений и необходима коррекционная работа по их развитию.

Список литературы

1. Ананьева Б. Г., Ломов Б. Ф. Проблемы восприятия пространства и пространственных отношений [Текст] / Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломов. М.: Просвещение, 2004. — 197 с.
2. Башаева Т. В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук /Т. В. Башаева. — Ярославль: Академия развития, 1997. — 240 с.
3. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учебн. заведений [Текст] М.: ВЛАДОС, 2014. – 704 с.
4. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. — М.: Просвещение, 1991. — 48 с.

Гиниятуллина Л.Ф.

Башкирский государственный педагогический университет им. М.
Акмуллы Россия, г. Уфа

lesasm@mail.ru

Научный руководитель: Юсупова Г.Х. к.психол.н., доцент

Опыт реализации коррекционно-развивающей программы для детей с особыми образовательными потребностями.

Аннотация: в статье на примере одного занятия показан опыт реализации программы «Я справлюсь!» для детей с особыми образовательными потребностями. Опыт содействует позитивной социализации детей, формированию ценностных установок, что положительно сказывается на взаимоотношениях в семье.

Ключевые слова: приемные дети с особыми образовательными потребностями, замещающая семья, социализация.

Формирование базовых ценностей, ценностных ориентиров у приемных детей с особыми образовательными потребностями (ООП) – одна из ведущих функций замещающей семьи. Однако замещающая семья далеко не всегда справляется с ней, поэтому у приемного ребенка с ООП могут возникнуть разногласия с родителями, вследствие чего он испытывает высокую тревожность в отношении своего положения в новой семье, переносит эту тревожность на отношения со сверстниками, трудно адаптируется в образовательной организации. Эти факторы приводят к тому, что у такой категории детей возникают проблемы в формировании личностных качеств, в профориентации и, в целом, в социализации. Отсутствие опыта позитивного общения, сформировавшийся комплекс неполноценности в результате недостатка родительской любви уже с рождения, ранимость, иногда переходящая в агрессию, внушаемость, зачастую ведомость, может вызывать у приемного ребенка с ООП чувство незащищенности, или же, наоборот, у него может преобладать высокий уровень агрессивности, озлобленности. В конце концов все эти факторы могут привести к возвращению ребенка в детский дом. 219 Существует две причины, которые могут усложнять процесс социализации приемных детей с ООП. Во-первых, у замещающих родителей нет достаточного опыта общения с такой категорией детей, особенно, если ребенка берут в семью в достаточно взрослом возрасте. Во-вторых, психологические особенности приемного

ребенка с ООП достаточно трудно заметить, потому что они не хотят идти на контакт. Это может выражаться в потере интереса к учебе, снижении мотивации к общению со сверстниками или взрослыми, апатии. И если вовремя не выяснить причины этих изменений и не оказать психологическую или медицинскую помощь, такое состояние может перерасти в депрессию с трагическим исходом. К сожалению, в силу большой загруженности, учитель не всегда своевременно может заметить изменения в состоянии ребенка и грамотно оказать помощь. Поэтому специалисты центра МБОУ ДО ЦППМСП «Журавушка» г. Уфы, кураторы приемных семей, считают одной из важнейших задач вовремя заметить и организовать должную помощь приемным детям с ООП в их правильном развитии и социализации с привлечением необходимых сотрудников. Специалисты центра в течение нескольких лет изучают данную проблему и оказывают разностороннюю помощь замещающим семьям, воспитывающим детей с ООП (как детям, так и родителям). На специалистов центра возложена ответственная задача: формировать ценностный ориентир у детей из замещающих семей, учить их неконфликтному общению, минимизировать влияние их прошлого, зачастую очень нелегкого жизненного багажа на новые условия жизни. Успешно реализуется программа для детей с ООП, обучающимися в начальной школе «Я справлюсь!». Программа направлена на формирование жизнестойкости, умения позитивно общаться как со сверстниками, так и с родителями, противостоять негативным влияниям социума. Программа состоит из 10 коррекционно-развивающих занятий. С учетом сложности данной категории детей, наполняемость группы составляет 4-8 человек. Занятия проводятся в игровой форме с использованием психологических и арт-терапевтических упражнений. Сравнительный анализ входной и выходной диагностик показал, что увеличилось количество детей с позитивным отношением к окружающим, к жизни в целом, повысилась включенность в социальную сферу. Ниже представлено занятие из программы «Я справлюсь!» по авторской сказке «Зайчонок Кеша: сильный и упорный».

Цель: развитие стремления проявлять упорство в достижении успеха, привитие осознания ценности собственной жизни.

Оборудование: мягкая игрушка, текст сказки, фишки.

Ход занятия

Ведущий: Здравствуйте, дети! Сейчас мы поиграем в очень интересную игру. Игра «О хорошем расскажи»

Дети сидят полукругом и по очереди рассказывают по одному хорошему событию, случившемуся с ними за то время, пока они не виделись (можно при этом передавать игрушку).

Ведущий: теперь, когда мы вспомнили все наши хорошие события, настроимся на занятие. Сели все удобно и слушаем.

Чтение сказки. Жил-был зайчонок Кеша. Он любил гулять, петь, прыгать, играть. В школе у него было много друзей, потому что Кеша был веселым и общительным зайчонком. Еще у него были бесконечно любящие мама и папа. Семья его баловала, всячески оберегая от разного рода трудностей. Поэтому маленький зайчик видел мир только в ярких красках, даже не задумываясь, что иногда бывает тяжело. Однажды отправился Кеша погулять в свой любимый лес. Долго он гулял и не заметил, как забрел в темную чащу, и оказался один вдали от своего дома. Опечалился зайчонок, стал плакать, громко звать близких. Но он не понимал, что родные его не слышат и не могут прийти к нему на помощь. Кеше было одиноко, грустно, страшно. Он долго плутал и, наконец, выбрался к озеру. Сел он на берегу озера, горько заплакал, а потом увидел свое отражение и решил прыгнуть в воду. И вдруг почувствовал Кеша, что его лапки становятся тяжелыми, и он тонет. Тут он вспомнил, что умеет хорошо прыгать и выпрыгнул из озера так высоко, что увидел, насколько высоки деревья, которые растут неподалеку. Кеша подумал: «А что, если мне взобраться на самую макушку дерева и попытаться разглядеть, где мой дом?». Попытался зайчонок вскарабкаться на дерево, но у него ничего не получилось. Стал думать Кеша, как ему поступить. И вдруг увидел пробегавшую мимо него Белочку и попросил ее, чтобы она взобралась на самую макушку дерева и рассказала ему, где его дом. Конечно же, Белочка не оставила в беде Кешу и согласилась помочь зайчонку. Вскарabкалась Белочка на макушку дерева и, на самом деле, увидела крышу дома зайчонка. Стала кричать Кеше: «Не расстраивайся, Кеша, я вижу, где твой дом! Я тебе обязательно помогу! Давай пойдем вместе в сторону твоего дома». Обрадовался зайчонок и вместе с Белочкой пошел в сторону его дома. Долго шли Кеша с Белочкой и, наконец, пришли к дому Кеши. Родители зайчонка уже очень беспокоились и искали его. А когда они увидели, что Кеша нашелся, очень обрадовались, стали обнимать и целовать его. С тех пор Кеша знал, что уходить из дома одному нельзя, а не то попадешь в беду. А если все-таки случилось так, что ты попал в беду, то никогда не нужно паниковать, а обязательно искать выход из сложной ситуации.\

Обсуждение сказки.

— Каким был зайчонок Кеша?

— Почему он заблудился?

— Каково ему было одному в лесу?

— Как Кеша нашел дорогу домой?

- Кто ему помог?

— Что вы будете делать, если окажетесь в сложной ситуации? Как вы думаете, кто вам может помочь?

— В жизни можно вот так заблудиться и попасть в беду?

— Вспомните сказку, как себя чувствовали родители Кеша, когда он потерялся?

Подведение детей к следующим выводам: чтобы не попадать в сложные ситуации, нужно слушаться своих родителей, взрослых, которых хорошо знаете и доверяете им; нужно всегда искать выход из любой сложной ситуации, не поддаваться панике. А если все-таки случилось так, что вы попали в беду, то никогда не нужно паниковать, а обязательно искать выход из сложной ситуации. Он всегда есть.

Игра «Наимудрейший, или что делать, когда тебе трудно»

Ведущий озвучивает детям «трудные» ситуации. Дети говорят возможные варианты поведения в этих ситуациях. Ведущий поощряет продуцирование как можно большего количества вариантов выхода из ситуации, не стараясь их оценивать. За каждый ответ он дает ребенку фишку. В конце игры участники считают, кто сколько фишек накопил – кто «наимудрейший». Варианты трудных ситуаций:

- вы с другом или подругой собираете конструктор, у вас получился красивый замок, но ты нечаянно задел замок, и он разрушился;

- твой одноклассник или одноклассница не хочет приглашать тебя на день рождения;

- мама или папа сходили на родительское собрание в школу и узнали, что ты получаешь много плохих отметок;

- ребята во дворе не хотят с тобой играть;

- родители не купили понравившуюся тебе игрушку;
- папа говорит, что не может починить твою любимую игрушку;
- родители не разрешают тебе долго смотреть мультфильмы.

Упражнение «Учим правило»

Ведущий открывает детям «правило-секрет»: чтобы добиться успеха, человек должен быть сильным и упорным, поэтому, если хочешь быть успешным, будь сильным и упорным. Затем ведущий раздает материал с примерами мыслей, которые создают настроение уверенности в своих силах и, наоборот, не создают уверенности в своих силах, например:

Я плохой	Я справлюсь
Я не умею	У меня получится
Я не справился	Я научусь
Меня обидели	Все будет хорошо
Я боюсь	Я не буду бояться

Ведущий просит выделить желтым цветом примеры мыслей, которые придают уверенности в своих силах, помогают успешно продвигаться вперед.

Ведущий: ребята, последите за своим настроением в течение недели. Каким оно бывает чаще всего? Если оно бывает грустным, то подумайте, почему. Было приятно работать с вами сегодня. Я думаю, вы запомнили все уроки, которые мы с вами получили. До следующей встречи!

Список литературы:

1. Агеева И.А. Коррекционные техники в школе. Спб.: Речь, 2004. 184 с.
2. Арушанова А.Г., Коннова В.В., Рычагова Е.С. Формы организации совместной игровой деятельности и общения младших дошкольников // Детский сад от А до Я. 2014. № 5. С. 22–38.
3. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.



Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»



СЕРТИФИКАТ

настоящим подтверждается, что

Гиниятуллина Лилия Фанисовна

принимал(а) участие с докладом
во II Всероссийской научной конференции
молодых учёных и студентов
с международным участием
«Специальная педагогика и психология:
традиции и инновации»

Председатель конференции
Директор
Института детства

А.А. Алмазова

Сопредседатель конференции
Директор Учебно-научного центра
междисциплинарных исследований
в специальном и инклюзивном образовании
Института детства

Ю.О. Филатова



г. Москва, 23 апреля 2020 г.



**Московский педагогический
государственный университет**

Специальная педагогика и психология: традиции и инновации

**Материалы II Всероссийской научной
конференции молодых ученых и студентов
с международным участием**

г. Москва, 23 апреля 2020 г.

Электронное издание сетевого распространения

**Москва
2020**



Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»
Институт детства
Учебно-научный центр междисциплинарных исследований
в специальном и инклюзивном образовании



Специальная педагогика и психология:
традиции и инновации

Материалы II Всероссийской научной конференции
молодых ученых и студентов с международным участием

г. Москва, 23 апреля 2020 г.

Электронное издание сетевого распространения

Под общей редакцией Ю. О. Филатовой

МПГУ
Москва • 2020

УДК 37.0+316.6 (063)
ББК 74.5:74.66я431
С718

Рецензенты:

Л. А. Головщиц, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства МПГУ

О. С. Орлова, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии Института детства МПГУ

Ответственный редактор: *Ю. О. Филатова*, д.п.н.

Редакционная коллегия:

В. В. Линьков, к.филос.н.; *М. М. Любимова*, к.п.н.;
Т. С. Никандрова, к.п.н.; *И. Н. Нурлыгаянов*, к.психол.н.;
М. Н. Ромусик, к.п.н.; *В. В. Ткачева*, д.психол.н.

С718 Специальная педагогика и психология : традиции и инновации : материалы II Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием, г. Москва, 23 апреля 2020 г. / под общ. ред. Ю. О. Филатовой [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2020. – 303 с.

ISBN 978-5-4263-0901-2

В сборник «Специальная педагогика и психология: традиции и инновации» включены материалы II Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием, прошедшей в Институте детства Московского педагогического государственного университета (23 апреля 2020 г.). Сборник содержит пять разделов, посвященных вопросам воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в раннем и дошкольном детстве, школьном возрасте; абилитации и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья; профориентации и социализации лиц с особыми образовательными потребностями; психолого-педагогическому сопровождению ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи.

Рекомендуется широкому кругу специалистов в области коррекционной педагогики, специальной психологии, социальной работы, студентам педагогических вузов и родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

ISBN 978-5-4263-0901-2

УДК 37.0+316.6 (063)

ББК 74.5:74.66я431

© МПГУ, 2020

© Коллектив авторов, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

<i>РАЗДЕЛ 1. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В РАННЕМ И ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ</i>	8
Аникина М.С. Поиск путей активизации речевого развития у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	8
Антипова А.М. Характеристика темперамента дошкольников с заиканием	11
Бабий Т.В. Новые методы и технологии, применяемые в образовательном процессе при обучении детей с расстройствами аутистического спектра	16
Гришечкина Н.Ю. Применение средств пластилинографии в развитии мелкой моторики рук у дошкольников с общим недоразвитием речи	21
Дубовцева А.Р. Развитие речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством образовательного квеста	27
Кочеткова Ю.М. Особенности эмоциональной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	31
Куткова И.А. Анализ структуры коммуникативного потенциала дошкольников с коммуникативно-речевыми трудностями различного генеза	36
Левина И.М. Коррекция грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с помощью ТРИЗ-технологий	40
Любкевич Е.С. Развитие нравственной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в досуговой деятельности	44
Марченя У.М. Программа исследования восприятия неречевых музыкальных звуков детьми раннего возраста с задержкой речевого развития	49
Ничепорук Е.В. Логопедический кружок как форма внедрения лечебной эвритмии в работе с детьми старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	54
Плотникова Н.П. Коррекция нарушений лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с III уровнем общего недоразвития речи с использованием интерактивного панно	59

Семенова Т.А. Особенности мышления у детей с расстройствами аутистического спектра.....	63
Тельминова А.П. Особенности применения дидактических игр в коррекционной работе с дошкольниками с нарушениями интеллекта....	67
Тимофеева Е.П. Сенсорная интеграция как метод развития словаря у старших дошкольников с умственной отсталостью	71
Цибряева А.Э. Использование речедвигательных упражнений в обогащении глагольного словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	75
Чудесникова Т.А. Мониторинг социально-коммуникативного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	78
Шепелева А.А. Исследование состояния темпо-ритмической и мелодико-интонационной стороны речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития	82

РАЗДЕЛ 2. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....

Базырина О.А. Использование невербальных средств коммуникации в обучении лиц с нарушением слуха	88
Баштовая А.М. Формирование читательской компетентности у детей с нарушением слуха	92
Бенеш М.Д. Роль предметно-практического обучения в развитии операций мышления глухих детей.....	98
Бугаева Е.С. Особенности усвоения естественнонаучных представлений школьниками с умственной отсталостью.....	101
Буткевич А.В. Особенности адаптации и модификации учебных материалов по предмету «Человек и мир» для младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью в классах интегрированного обучения и воспитания.....	106
Гогина Н.А. Сетевое взаимодействие образовательных организаций в системе школьного обучения детей с нарушением слуха.....	112
Егорова Т.А. Использование проектной деятельности в логопедической работе по развитию грамматического строя речи младших школьников с нарушениями речи.....	117
Макарченкова А.С. Методические рекомендации для педагогических работников по формированию графомоторных навыков у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью	121

Муташева А.Н. Изучение возможностей кохлеарно имплантированных обучающихся в восприятии на слух и использовании в самостоятельной речи слов в разных грамматических формах	126
Прищепова П.А. О недостатках речевого компонента текстовой компетенции школьников с дисграфией	131
Харитонов Е.А. Зарубежный опыт обучению смысловому чтению детей с особыми образовательными потребностями (аналитический обзор зарубежных источников)	136
Чернова А.А. Изучение состояния восприятия устной речи у обучающихся с нарушениями слуха в системе среднего общего образования	139
Шкирман А.С. Нарушения фонематической системы у слепых младших школьников	143
Ярных А.В. Экологическое воспитание – средство развития учащихся с нарушениями слуха	148

РАЗДЕЛ 3. АБИЛИТАЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Гордеева Е.В. Формирование предпосылок к изобразительной деятельности у детей 2-3 лет с фактором риска нарушений в развитии на материале анализа программ оказания ранней комплексной помощи	153
Добрякова И.С. Организация логопедической помощи дошкольникам с заиканием в Эстонии	157
Зарубина Е.А. Дизартрия у взрослых как актуальная проблема логопедии	161
Захарченко И.А. Коррекция невербального агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития	166
Исаева С.А. Диагностика отклонений речевого поведения подростков с заиканием	172
Кузнецова А.А. Исследование конфликтности обучающихся с интеллектуальными нарушениями	176
Лустина О.С. Влияние альтернативной коммуникации на мотивационно-потребностную сферу детей с множественными нарушениям развития	180
Лыкова Е.А., Платова А.С. Организация занятий по лего-анимации с детьми, имеющими задержку психического развития на базе образовательной организации ФГБУ НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева	185

Овчинникова Ю.А. Из опыта логопедической работы с больными с афазией	188
Скребцова Е.А. Подготовка подростков с умственной отсталостью к самостоятельной семейной жизни	193

РАЗДЕЛ 4. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Акулина А.В. Использование электронных инструментов для оценки сформированности навыков жизненной компетенции у дошкольников с ЗПР	199
Алхури Н.М. Проблемы профориентации старшеклассников с нарушениями слуха в России и Сирии	204
Беляева Д.В. Изучение особенностей развития социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.....	209
Ветрова М.А. Особенности общения молодых людей с выраженными нарушениями в развитии	212
Гиниятуллина Л.Ф. Опыт реализации коррекционно-развивающей программы для детей с особыми образовательными потребностями....	218
Голованова Д.С. Выбор видов спорта учащимися с нарушением слуха.....	223
Горохова М.С. Дисгармонический характер межличностного взаимодействия сирот юношеского возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития	225
Евтушенко А.И., Евтушенко Д.И. Опыт организации ученического самоуправления в специальной (коррекционной) школе-интернате для детей с нарушениями слуха	230
Коваленко О.В. Состояние навыков самообслуживания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями	236
Корабельникова А.Г. Исследование социального поведения младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями	240
Михалева Е.А. Особенности совместной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями	244
Музафарова А.А. Теоретический обзор проблемы изучения социального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья	248
Панова А.П. Речевой этикет слабослышащих младших школьников..	252
Шевцова Н.Н. К проблеме профориентации старшеклассников с нарушением слуха как форме самообразования	257

Шумило В.Д. Формирование социально-адаптивного поведения детей дошкольного возраста с ОВЗ: технологический подход.....	262
Янушкова А.С. Психолого-педагогические условия оптимизации развития и формирования средств общения и навыков социализации у молодых лиц с умственной отсталостью.....	266

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ЕГО СЕМЬИ.....

Бездетко С.Н. Психолого-педагогическая работа с семьей обучающихся с ТМНР (на примере работы с семьями, воспитывающими обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и тяжелыми нарушениями речи)	271
Большова А.В. Образовательно-просветительская работа с семьями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в специальной школе	275
Грапонова Д.Г. Роль эмоционально-личностного общения в развитии детей группы риска младенческого возраста	280
Казберович К.А. Консультирование родителей по вопросам растормаживания и стимуляции речи детей раннего возраста.....	285
Круглова Г.И. Влияние воспитательских позиций родителей на процессы социализации младших школьников с задержкой психического развития.....	290
Назарова Д.В. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в условиях временной депривации	294
Позняк Д.А. Консультирование родителей детей с фактором риска в речевом развитии с использованием информационно-коммуникационных технологий.....	298

РАЗДЕЛ 1. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В РАННЕМ И ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Аникина М.С.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

mariya020898@gmail.com

Научный руководитель: **Давидович Л.Р.**

к.п.н., профессор

Поиск путей активизации речевого развития у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Аннотация: в статье обсуждается актуальная проблема в области специальной педагогики и психологии, посвященная поиску наиболее эффективных путей активизации речевого развития детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: активизация речевого развития, тяжелые нарушения речи, поиск путей, логопедическая работа.

На современном этапе развития специальной педагогики и психологии одной из актуальных проблем является поиск путей активизации речевого развития у детей с различными речевыми расстройствами. В литературных источниках предлагается стимулировать речевое развитие начиная с раннего возраста (И.А. Выродова, Л.Р. Давидович, О.Э. Литвинова, Ю.А. Разенкова, Т.С. Резниченко, М.Н. Ромусик, С.Н. Теплюк и др.), однако вопрос о поиске наиболее эффективных путей активизации данного процесса у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) остается открытым.

Онтогенез и дизонтогенез речевого развития, направления работы по его активизации долгое время находятся в центре внимания многих ученых из различных научных областей: психолингвистики, психологии, педагогики, дефектологии, логопедии и др. (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Е.Ф. Соболевич, Т.Н. Ушакова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Согласно Т.Н. Ушаковой, в процессе онтогенеза речь проходит несколько этапов, каждый из которых представляет собой самостоятельную систему [4]. При тяжелом нарушении речи отмечается системный характер речевых расстройств, который определяется нарушением всех сторон речи, что приводит к коммуникативным проблемам и появлению вторичных отклонений в психическом развитии ребенка и других видов деятельности [1, 3]. Несмотря на успехи логопедической работы по стимулированию и запуску речи у неговорящих детей, наличие тяжелого нарушения речи не позволяет детям полноценно овладевать речевой системой в целом [2]. Это наталкивает на поиск таких путей активизации речевого развития, которые позволили бы ребенку данной категории с наименьшими трудностями общаться, развиваться и адаптироваться в социуме.

Главными задачами коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, у которых отсутствует общеупотребительная речь, являются формирование полноценной речевой деятельности и предупреждение вторичных отклонений в психическом развитии. Формирование речевой деятельности направлено на развитие понимания обращенной речи и умения пользоваться единицами языка. У детей с ТНР возникают трудности как понимания речи окружающих, так и программирования самостоятельного речевого высказывания и его реализации средствами языка, что неизбежно приводит к нарушению общения и мотивации взаимодействия с другими людьми.

При дизонтогенезе речевого развития наиболее уязвимым становится процесс возникновения эгоцентрической речи, представляющей собой переходную форму от внешней речи к внутренней [5]. В дальнейшем это негативно сказывается на становлении внутренней речи, имеющей важное значение для программирования высказывания. Являясь внешней по форме и внутренней по психологической функции, эгоцентрическая речь регулирует и контролирует деятельность ребенка, связывает события и их речевое выражение, вербальные и невербальные средства коммуникации, образует намерение и план высказывания. Особенности развития эгоцентрической речи у детей, имеющих речевые расстройства, в настоящий момент изучены недостаточно, однако наблюдения показывают, что во внешней речи у таких детей отсутствуют лексемы, определяющие основной смысл сообщения, а само речевое высказывание бессвязно. Дошкольники с ТНР затрудняются при отборе и согласовании

содержания и форм высказывания, не могут наметить план его реализации, что прежде всего связано с недостаточной сформированностью предпосылок к порождению речи. Следовательно, детям данной категории требуется организация специальных условий для восприятия и переработки различной информации.

Необходимо понимать, что определение направлений логопедической работы по активизации речевого развития у дошкольников с ТНР должно опираться на результаты диагностического исследования, которое включает в себя изучение всех компонентов речевой деятельности и нацелено на уточнение уже имеющихся данных о специфике речевого развития детей, а также на выявление индивидуальных особенностей в формировании данного процесса.

Таким образом, дети дошкольного возраста с ТНР нуждаются в специально организованной логопедической помощи по активизации речевого развития, в связи с чем перспективным представляется решение следующих исследовательских задач: изучение всех компонентов речевой деятельности, применение наиболее эффективных путей коррекционно-педагогического процесса, нацеленных на создание условий для восприятия ребенком различной информации, развитие мотивационной и познавательной сфер, использование вербальных и невербальных средств общения.

Список литературы:

1. *Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р.* Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификация, коррекция, профилактика): Монография. М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК, 2014. 536 с.
2. *Глухоедова О.С.* Активизация речевой деятельности детей с отсутствием вербальных средств общения: монография. М.: Библио-Глобус, 2016. 142 с.
3. *Левина Р.Е.* Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1951. 117 с.
4. Речь ребенка. Проблемы и решения: монография / Под ред. Т.Н. Ушаковой. М.: Институт психологии РАН, 2008. 352 с.
5. Словарь Л.С. Выготского / Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, фак. психологии; [Е.Н. Высоцкая и др.] / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 118 с.

Антипова А.М.
Московский педагогический
государственный университет
Россия, г. Москва
am_antipova1@student.mpgu.edu
Научный руководитель: **Филатова Ю.О.**
д.п.н., профессор

Характеристика темперамента дошкольников с заиканием

Аннотация: изучены поведенческие особенности (темпераментальные характеристики) дошкольников с неврозоподобной формой заикания с применением адаптированного опросника изучения поведения ребенка. У детей с заиканием выявлено наличие определенных нарушений реагирования на средовые воздействия.

Ключевые слова: заикание, неврозоподобная форма заикания, дошкольники, поведенческие особенности, темперамент.

Классики отечественной логопедии И.А. Сикорский и Д.Г. Неткачев писали о темпераменте лиц с заиканием, основываясь, в основном, на наблюдениях. И.А. Сикорский упоминал, что уже врачи древности, такие как Беркон, Вельпо, Гален, Диффенбах и др., были хорошо знакомы с особенностями характера и темперамента заикающихся и видели в них причину заикания [2]. Д.Г. Неткачев указывал на то, что «... у заики речь такова, каков он сам, потому что внешние выражения, как и всегда и везде, строго соответствуют характеру внутреннего содержания» [1, с. 15]. Согласно экспериментальным работам зарубежных авторов E.G. Conture, K. Eggers, R. Jones и др. [3, 4], появление определенных темпераментальных характеристик тесно связано с началом и развитием заикания у детей дошкольного возраста.

Актуальность проблемы изучения темперамента дошкольников с заиканием обусловлена как не снижающимся числом детей с этим речевым нарушением, так и недостаточностью отечественных экспериментальных исследований, направленных на изучение поведенческих особенностей данной категории детей, в связи с чем задачей исследования стало изучение темпераментальных характеристик детей дошкольного возраста с заиканием.

Участниками исследования стали дошкольники с заиканием ($n=6$) в возрасте от 4.10 до 5.8 лет, гендерное соотношение (1:1). Заикание детей было квалифицировано неврологом как неврозоподобное разной степени тяжести. Средняя степень тяжести была установлена у четырех детей, тяжелая – у двух. Все участники имели сохраненный физический слух, зрение и интеллект.

Исследование особенностей темперамента детей с заиканием осуществлялось с помощью переведенного и модифицированного опросника для родителей «Опросник изучения поведения ребенка» [5]. Темперамент детей без нарушений речи не изучался, т.к. авторами опросника было указано на невозможность выявления популяции, которая была бы репрезентативной. Опросник состоял из 36 утверждений, описывающих реакцию детей на разные жизненные ситуации. В шкале оценок родителям необходимо было выбрать наиболее подходящий вариант ответа от 1 до 7, максимально соответствовавший реакции ребенка за последние шесть месяцев на описанную в опроснике ситуацию. Заполненные родителями опросники анализировались, согласно инструкции, представленной в ключах.

Результаты применения опросника представляли собой индивидуальные числовые данные для каждого ребенка с заиканием по трем шкалам: «Оперативность», «Негативные реакции», «Произвольный контроль». Каждая шкала включала в себя от четырех до пяти подшкал – ряд частных показателей темперамента, которые в опроснике для родителей были представлены в виде двух или трех разбросанных утверждений на одну тему со схожим содержанием.

Количественный анализ состоял в вычислении средних баллов по трем шкалам темперамента, а также определении «нарушенного» показателя реагирования на средовые воздействия у дошкольников с заиканием. Результаты первого этапа количественного анализа представлены в таблице 1.

Как продемонстрировано в таблице 1, в шкале «Оперативность» максимальный балл был набран ребенком 4 и составил 5.75. Минимальный балл был отмечен у ребенка 6 (2.17). У двух детей средний балл по шкале превысил 5, у двух – находился в интервале от 4 до 5, у ребенка 2 балл по данной шкале темперамента был равен 3.08. По шкале 2 «Негативные реакции» у ребенка 6 был установлен максимальный балл 5, что свидетельствовало о стойком проявлении у этого участника исследования различных негативных реакций.

Табл. 1. Показатели темперамента детей по трем шкалам.

Участники	Шкала 1 «Оперативность»	Шкала 2 «Негативные реакции»	Шкала 3 «Произвольный контроль»
Ребенок 1	4.92	4.58	6.17
Ребенок 2	3.08	4.08	5.9
Ребенок 3	5.42	3.92	3.33
Ребенок 4	5.75	1.92	5.5
Ребенок 5	4.25	3.25	4.73
Ребенок 6	2.17	5	6.25
Итого	25.58	22.75 (19.25)	31.88

Примечание: в таблице 1 зеленым цветом отмечены ячейки с «положительными» результатами, красным – с «неудовлетворительными». Для шкал 1 и 3 «положительными» результатами являлись максимально набранные баллы, а для шкалы 2 – минимальные баллы.

Минимальный балл (1.92) по шкале 2 «Негативные реакции» набрал ребенок 4. У остальных детей средний балл по данной шкале находился в интервале от 4 до 5 (n=2), от 3 до 4 (n=2). После перешифровки баллов, согласно обратной системе оценки, результаты, полученные большинством дошкольников (варьировали от 3 до 4), были определены как неудовлетворительные. Максимальный балл по шкале 3. «Произвольный контроль» был набран ребенком 6 (6.25). Минимальный балл был установлен у ребенка 3 (3.33). У большинства детей (n=4) по данной шкале средний балл превысил 5 (у двух был больше 6, у двух – больше 5.5).

Следует отметить, что у ребенка 4 со средней степенью тяжести заикания были зарегистрированы положительные результаты по показателям темперамента в шкале «Оперативность» и в шкале с обратной системой оценки «Негативные реакции» (5.75 и 1.92 соответственно). Напротив, у ребенка 6 с тяжелой степенью тяжести заикания были отмечены самые низкие результаты по этим шкалам (2.17 и 5 соответственно).

Вторым этапом количественного анализа стало определение наиболее «нарушенного» показателя темперамента путем сравнения суммы баллов, набранной детьми по трем шкалам, с максимально возможным количеством баллов (для данной группы детей он составил 42). В таблице 1 указано, что сумма баллов по шкале 1 равна 25.58; по

шкале 2 – 22.75 (после пересчета – 19.25); по шкале 3 – 31.88. Наименьшая сумма баллов была набрана детьми с заиканием по шкале 2 «Негативные реакции», на основании чего можно предположить о наличии преобладания нарушений именно в данном показателе темперамента. В связи с этим был проведен качественный анализ всех подшкал шкалы 2 «Негативные реакции». Результаты этого этапа анализа по шкале 2 представлены на рисунке 1.

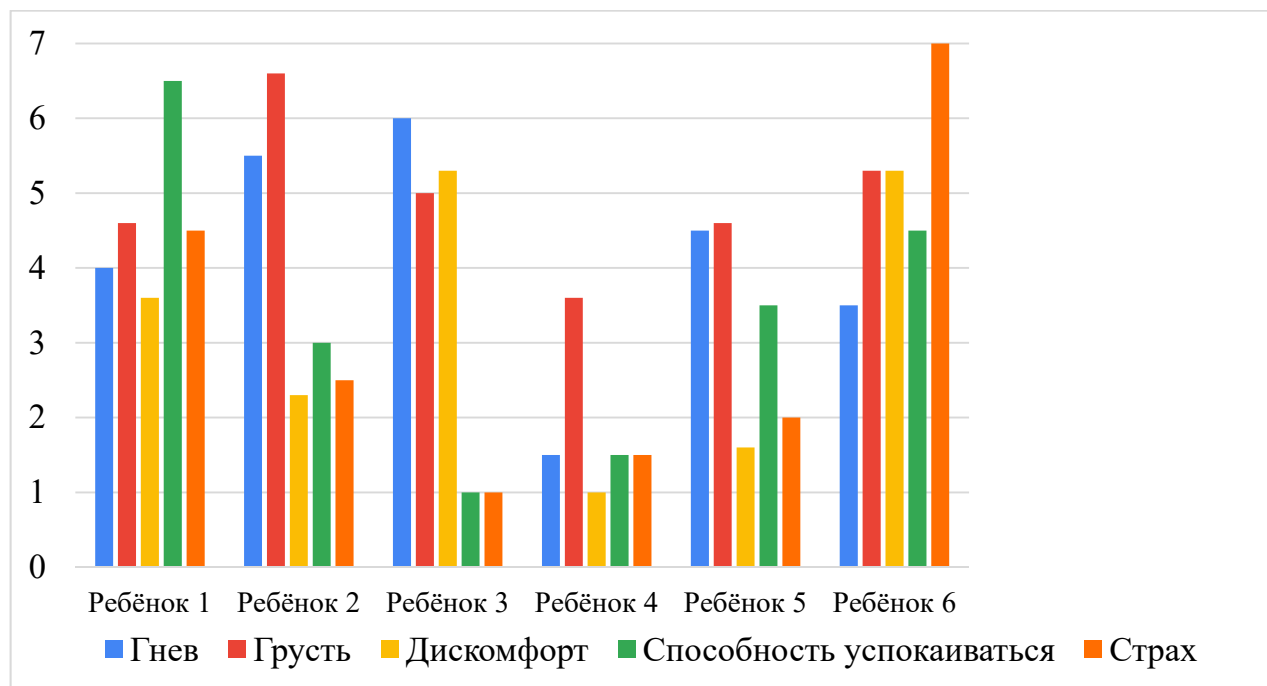


Рис. 1. Показатели темперамента детей по шкале 2 «Негативные реакции».

Как показано на рисунке 1, больше половины дошкольников (n=4) получили средние баллы по подшкале «Гнев». Одним ребенком был набран высокий балл (6.5), и только одним – низкий (3.5). Это свидетельствовало о том, что большинству детей группы было свойственно проявление негативных эмоций, связанных с сильным переживанием, недовольством и негодованием. Эмоциональный фон ребенка, получившего высокий балл по показателю «Гнев» (6), подкреплялся данными их его психолого-педагогической характеристики: неустойчивый с повышенной вспыльчивостью, возбудимостью и раздражительностью. Только у одного ребенка с относительно устойчивым эмоциональным фоном был зарегистрирован низкий балл по подшкале «Грусть» (см. рис. 1). У остальных детей, набравших средние/низкие баллы по этому показателю (n=5), он был

определен как неоднородный с преобладанием тревожности. У четырех дошкольников были установлены низкие значения по показателю «Дискомфорт» (от 1 до 3,6), т.е. для них было характерно слабое проявление ответных эмоциональных реакций на сенсорную стимуляцию различного рода (ушибы, простудные заболевания и др.). Для следующей подшкалы: «Способность успокаиваться» применялась обратная система оценки. Низкие баллы, полученные четырьмя детьми, были соотнесены, согласно интерпретации, предложенной авторами опросника [5], с относительно быстрой скоростью восстановления после пика расстройства, восторга или общего возбуждения. У ребенка 1 с высоким баллом (6.5) была зарегистрирована необходимость достаточно длительного периода времени для полной стабилизации эмоционального состояния. Баллы, полученные детьми по подшкале «Страх», отражали количество негативных эмоций, связанных с переживанием страха. У большинства (n=4) были отмечены низкие баллы, у одного ребенка – средний балл, у одного – максимальный балл. Низкие баллы свидетельствовали о низком пороге адекватных эмоциональных реакций на провоцирующие раздражители. Максимально возможный балл (7), набранный ребенком 6, указывал на эмоциональную неустойчивость психики ребенка к стрессовым ситуациям.

Таким образом, результаты изучения темперамента у детей дошкольного возраста с неврозоподобной формой заикания показали наличие у них определенных нарушений реагирования на средовые воздействия в виде следующих негативных реакций: повышенного уровня гнева, недостаточности эмоционального реагирования на провоцирующие раздражители и преобладания тревожности.

Список литературы:

1. *Неткачев Д.Г.* Заикание. Новый психологический способ лечения // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой. Кн. II: Нарушения темпа и ритма речи: Заикание. Брадилалия. Тахилалия. М.: ВЛАДОС, 2003. С. 16–44.
2. *Сикорский И.А.* О заикании // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений: Т. I / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 1997. С. 377–388.

3. *Eggers K., De Nil L.F. & Van den Bergh B.R.H.* Temperament dimensions in stuttering and typically developing children // *Journal of Fluency Disorders*. 2010. Vol. 35 (4). P. 355–372.
4. *Jones R., Choi D., Conture E.G. & Walden T.* Temperament, Emotion, and Childhood Stuttering // *Seminars in Speech and Language*. 2014. Vol. 35. 2014. P. 113–130.
5. *Putnam S.P. & Rothbart M.K.* Development of Short and Very Short forms of the Children's Behavior Questionnaire // *Journal of Personality Assessment*. 2006. Vol. 87 (1). P. 103–113.

Бабий Т.В.

Мордовский государственный
педагогический институт им. М.Е. Евсевьева

Россия, г. Саранск

tatyana.baby2018@yandex.ru

Научный руководитель: **Золоткова Е.В.**

к.п.н., доцент

Новые методы и технологии, применяемые в образовательном процессе при обучении детей с расстройствами аутистического спектра

Аннотация: в статье рассмотрены особенности эффективной организации образовательного процесса при обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Автор приводит различные методы и технологии, направленные на оказание помощи в усвоении программного материала, развитие психофизических процессов создание благоприятной атмосферы, положительного эмоционального настроения.

Ключевые слова: методы, технологии, образовательный процесс, расстройство аутистического спектра.

Аутизм рассматривается как вариант искаженного, тяжелого диссоциированного нарушенного развития. Дети с расстройствами аутистического спектра в настоящий момент времени представляют одну из многочисленных и малоизученных групп дизонтогенеза, в поведении которых наблюдается отрешенность, отгороженность от окружающего мира, уход в себя, отрыв от реальности в сочетании с асинхронным

развитием эмоционально-волевой сферы и психики в целом. В процессе обучения данной категории детей и построения для них образовательной траектории педагоги сталкиваются с большими трудностями. Это обусловлено тем, что дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) испытывают сложности в процессе адаптации к условиям образовательной организации, в которой они проводят большую часть дня, при усвоении программного материала, установления контакта как с педагогами, так и со сверстниками. Своеобразное развитие эмоционально-волевой сферы, различные отклонения в речевой системе, наличие поведенческих нарушений приводят к тяжелым последствиям в поведении, несформированности навыков совместной деятельности, самостоятельности, оказывает существенное влияние на развитие познавательной и личностной сферы. Поэтому проблема поиска наиболее эффективных методов и технологий и в дальнейшем их использование в образовательном процессе является одной из актуальных в современном мире.

Образовательный процесс представляет собой целенаправленную деятельность, направленную на обучение, воспитание и развитие личности, создание оптимальных условий для осуществления общения, целью которого является усвоение общественно-исторического опыта, овладение конкретной деятельностью. Основной составляющей образовательного процесса является его материально-техническое оснащение, благодаря которому у ребенка повышается мотивация и интерес к процессу обучения, активность на занятиях, лучше усваивается программный материал.

У многих детей с РАС наблюдается нарушение сенсорной чувствительности. В связи с этим у ребенка возникают значительные трудности в восприятии сенсорной информации повседневной жизни. В целях предупреждения пробелов в усвоении нового материала необходимо обеспечить визуальную поддержку с опорой на зрительный анализатор. Под визуальной поддержкой понимается использование предметов, картинок-символов, пиктограмм, иллюстраций, позволяющих сообщать информацию ребенку с трудностями в понимании и использовании речи. Одним из вариантов визуальной поддержки выступает альтернативная система коммуникации.

Наиболее широкое распространение получила система пиктограммного общения – общения, которое осуществляется посредством использования специальных символов, знаков, наборов

черно-белых и цветных тематических картинок, фотографий, рисунков. К такой системе относится система обмена рисунков или «PECS» система, Макатон, Леб-система, Блиссимволика и др. [2, с. 185]. Благодаря данной системе дети могут составлять рассказы описательного, повествовательного характера, отвечать на вопросы учителя, аргументировать свои высказывания. Использование пиктограмм в процессе обучения детей с РАС позволяет расширить и уточнить словарный запас, способствует формированию обобщающих понятий по основным лексическим темам. Система пиктограммного общения является эффективным средством преодоления аграмматизма, усвоения грамматического строя речи, помогает овладеть правилами согласования между собой различных частей речи в предложении, построения связного высказывания. При составлении рассказа по пиктограммам дети лучше запоминают новые слова, т.к. процесс запоминания происходит не механически, а путем активного введения незнакомых слов в самостоятельную речь. [1, с. 62].

Для повышения мотивации ребенка с РАС к процессу обучения, создания благоприятной атмосферы, положительного эмоционального настроя необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии. Они направлены на решение конкретных коррекционных задач, стимулирование мыслительных процессов, преодоление отклонений в развитии сенсорной и моторной сферы, речевой системы. Использование информационных технологий в специальных и общеобразовательных учреждениях помогает детям овладеть широким диапазоном информации, научиться ориентироваться в ней, овладеть практическими умениями и навыками ее применения в жизни.

Детей с РАС отличает алгоритмический склад ума. Дети данной категории привыкли действовать согласно выработанному плану, четкому алгоритму, не нарушая при этом последовательности действий. Задания, основанные на применении компьютерных программ, включают в себя систему предписаний, определенных действий, при соблюдении последовательности которых возможно достижение конечного результата. Поэтому дети с РАС при выполнении заданий с использованием компьютера действуют более уверенно, испытывают удовлетворение от своей проделанной работы, стараются довести начатое дело до конца. С помощью комплекса компьютерных игр и тренажеров («Мир за твоим окном», «Моя жизнь», «Дэльфа» и др.) усваиваются определенные знания, расширяется круг представлений об

окружающем мире, формируются учебные навыки, развивается самостоятельность, усидчивость, сконцентрированность на выполнении заданий, корректируются и достигают оптимального уровня развития познавательные процессы.

Процесс обучения такого ребенка направлен не только на развитие познавательных процессов, формирование универсальных учебных действий, но и на раскрытие его творческого потенциала. Поэтому в настоящее время в рамках осуществления образовательного процесса широко используются арт-терапевтические технологии, основанные на комплексе методик и упражнений с использованием различных видов творчества.

Учитывая трудности во взаимодействии с детьми с РАС, установления с ними контакта, педагоги начали активно применять такую арт-терапевтическую технологию как пескотерапия. Она обладает психотерапевтическим эффектом, способствует нормализации коммуникативной деятельности ребенка с отклонениями в развитии, позволяет избавиться от комплекса страхов снять нервно-психического напряжение. Пескотерапия применяется в целях развития тактильно-проприоцептивных ощущений, формирования точных, скоординированных, целенаправленных движений, расширения представлений об окружающем мире. Рисование на песке стимулирует развитие графомоторики, которая необходима для успешного овладения ребенком навыками письма. Непринужденная атмосфера в процессе игры с песком оказывает благоприятное влияние на эмоциональную сферу ребенка, создает оптимальные условия для раскрытия творческих способностей детей, совершенствования навыков коммуникации.

Арт-терапевтической технологией, основанной на использовании различных видов изобразительных деятельности, является изотерапия. Данная технология оказывает благоприятное воздействие на раскрытии творческого потенциала ребенка, оказывает помощь в самореализации и самосовершенствовании, снятии психического напряжения. Изобразительная деятельность является отличным средством развития мелкой моторики, зрительно-моторной координации, графомоторных умений, способствует укреплению дыхательной системы [2, с. 100].

Следующей технологией, которая заслуживает особого внимания, является музыкотерапия, способная полностью изменить эмоциональное состояние человека. Музыка оказывает непосредственное воздействие на работу всего организма, способствует нормализации дыхания,

сердцебиения. Занятие музыкотерапией благотворно влияет на коррекцию эмоционально-личностных расстройств, снимает нервно-психическое напряжение, помогает пробудить в ребенке сильные чувства, яркие эмоции, повысить активность и инициативность, желание включиться в творческий процесс. Используя в своей профессиональной деятельности музыкотерапию, педагог учит справляться с негативными эмоциями, неудачами и страхами.

У данной категории детей прослеживается своеобразное развитие моторной сферы. В этом случае педагог должен уделять внимание развитию общей, тонкой и артикуляционной моторики. Эффективной арт-терапевтической технологией, позволяющей преодолеть недоразвитие моторных навыков, является кинезитерапия. Кинезитерапия включает в себя различные формы двигательной активности: артикуляционную и пальчиковую гимнастику, танцетерапию, логоритмику и др. Использование их на занятии позволяет достичь эффективных результатов при коррекции отклонений в речевой и двигательной сферах, а также усовершенствовать регулятивную функцию в психической деятельности. Применение кинезитерапии в образовательном процессе совершенствует, развивает и корригирует различные психомоторные функции, активизирует общую и мелкую моторику, вырабатывает ловкость, целенаправленность и точность двигательных операций, эмоционально-волевую сферу, стимулирует мотивацию ребенка к активности на занятиях, позволяет нормализовать мышечный тонус [3, с. 133].

Таким образом, необходимо систематически осуществлять поиск наиболее эффективных методов и технологий, направленных на оптимизацию процесса обучения детей с РАС. Данные технологии позволяют более успешно овладеть детям с РАС сложным программным материалом, преодолеть отклонения в речевой деятельности, эмоционально-волевой сфере, снять психологические барьеры. Применяя их в образовательном процессе, можно значительно сэкономить время, развить такие волевые качества, как сосредоточенность, усидчивость, самостоятельность, целенаправленность в осуществлении деятельности, расширить представления ребенка об окружающем мире и раскрыть его творческий потенциал.

Список литературы:

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: Сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / Сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; Под ред. А.Г. Гилева: Пермь: ПГГПУ, 2018. 160 с.
2. *Ефимова Е.А.* Развитие детского художественного творчества средствами нетрадиционных техник изобразительного искусства // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития. Материалы Международной научно-практической конференции. 13 декабря 2015 г. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 98–101.
3. *Фалетрова О.М.* Кинезитерапия как направление музыкально-двигательной терапии // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития. Материалы II международной научно-практической конференции. Ярославль: Изд-во Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 2017. С. 132–135.

Гришечкина Н.Ю.

Мордовский государственный
педагогический институт им. М.Е. Евсевьева

Россия, г. Саранск

nyugrishechkina@yandex.ru

Научный руководитель: **Архипова С.В.**

к.п.н., доцент

Применение средств пластилинографии в развитии мелкой моторики рук у дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация: в статье рассматриваются особенности применения пластилинографии в процессе развития мелкой моторики рук у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: мелкая моторика, общее недоразвитие речи, пластилинография.

Мелкая моторика является неотъемлемой составляющей психического развития ребенка, поскольку способствует развитию мышления и иных психических процессов, в том числе и речи, которая является основным средством человеческого общения.

Установлено, что уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук, т.е. их пальцевой моторики, поскольку формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от кончиков пальцев [1].

Мелкую моторику определяют, как один из видов моторики – совокупность скоординированных действий человека, достигаемых скоординированным функционированием нервной, мышечной, костной, и часто зрительной, систем, направленных на выполнение точных мелких движений кистями и пальцами рук и ног. К ее области относится большое количество разнообразных движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких движений [2].

Основными компонентами мелкой моторики являются: координация, гибкость и автоматизированность.

У дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), число которых с каждым годом увеличивается, эти компоненты оказываются нарушенными. Это проявляется в затруднениях при выполнении противоположных действий каждой рукой, в изолированном характере их работы, в аритмичности и нечеткости пальцевых движений при смене поз по кинестетическому образцу, в несовершенстве процессов контроля и регуляции движений, в недостаточной их плавности при работе карандашом. Для детей данной категории характерна плохая координация движений, неуверенность в выполнении дозированных движений, снижение скорости и ловкости их выполнения [4].

С целью диагностики уровня развития мелкой моторики рук у дошкольников с ОНР был организован и проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие дошкольники старшей группы МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 36» г. Саранск с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня».

Данные обследования показали, что только 19,3 % детей имеют высокий уровень развития мелкой моторики, 25,1 % испытуемых – средний, 55,5 % – низкий. Дошкольники последней группы не могут согласовывать свои движения, синхронизировать их, темп движений пальцев постоянно нарушается. У них отмечается плохая

переключаемость движений и отсутствуют умения распределять мышечную активность и автоматизировать движения кистей и пальцев рук.

С целью развития мелкой моторики рук у дошкольников с ОНР нами был организован и проведен формирующий эксперимент. В качестве средства развития мелкой моторики была выбрана пластилинография.

Пластилинография – это нетрадиционная техника рисования, представляющая собой создание плоскостных (рельефных) картин из пластилина, с изображением выпуклых, полубъемных объектов на горизонтальной поверхности.

Основным инструментом в работе с пластилином является рука. С этой точки зрения данная техника способствует развитию мускулатуры кисти и особенно пальцев, так как они получают определенную физическую нагрузку за счет различных приемов лепки.

Вопросы применения пластилинографии в качестве средства развития мелкой моторики рук освещаются в трудах Т.Н. Копниной, И.А. Лыковой, Н.Л. Малаховой, И.И. Фреze и др. Они отмечают, что в процессе пластилинографии развивается умелость рук, укрепляется их сила, движения рук становятся более согласованными, а движения пальцев дифференцируются, благодаря чему ребенок подготавливает их к освоению такого сложного навыка, как письмо [3, 5].

И.А. Лыкова [3] отмечает, что работа с пластилином воздействует на развитие ребенка комплексно и, помимо развития двигательных навыков, формирует у него эстетическую культуру. Процесс пластилинографии активизирует также мыслительную деятельность детей – рука работает, а мозг фиксирует ощущения, соединяя их в сложные, интегрированные образы и представления. Происходит благотворное влияние на сенсорное развитие детей, как считает Н.Л. Малахова [5], у них формируется правильное восприятие формы, размера, цвета предметов, правильная передача пространственных отношений между ними. Рисование пластилином способствует развитию внимания, памяти.

Экспериментальная работа по развитию мелкой моторики рук у дошкольников с ОНР средствами пластилинографии осуществлялась в рамках работы кружка «Пластилиновая картина». Было организовано 15 кружковых занятий, которые проходили 2 раза в неделю по 30 минут в три этапа.

Первый этап – подготовительный. В ходе подготовительного этапа детей знакомили с материалами и инструментами, санитарно-

гигиеническими правилами и техникой безопасности на рабочем месте, формировали интерес к работе с пластилином. Детям сообщалось, как держать осанку во время работы, как работать с пластилином. На данном этапе дошкольники осваивали основные приемы пластилинографии: «надавливание», «размазывание», «скатывание», «раскатывание», «приплющивание»; вырабатывали правильную постановку пальца ведущей руки; учились приему «отщипывания» маленького кусочка пластилина, «скручивания» массы в «улитку».

Второй этап – основной. Он был направлен на развитие мелкой моторики рук, совершенствование координации движений, отработку точности, согласованности движений пальцев, укреплению их силы. Дошкольники продолжали осваивать основные техники работы с пластилином, учились смешивать два цвета пластилина, рисовать узоры стекой, использовать вспомогательные предметы, не выходить за контур рисунка, упражняясь в аккуратности.

Работа на данном этапе велась в определенной последовательности. Первоначально дети совместно с логопедом выбирали тему рисования пластилином. Темы для пластилинографии подбирались с учетом возраста детей и речевых возможностей. С этой целью логопед сочетал чтение детских произведений с демонстрацией сюжетных картинок, привлекал дошкольников к отгадыванию загадок. Затем осуществлялось обсуждение того, что будут рисовать.

В процессе работы готовились шаблоны с изображением различных сказочных животных, мультипликационных персонажей, зарисовок природы. Напечатанные на картонном листе изображения имели четкие контуры, что позволяло детям видеть границы рисунка и правильно распределять пластилиновую массу. Сначала заполнялся фон, если это было необходимо, затем дошкольники готовили детали рисунка («жгутики», «улитки», «шарики», «колбаски») и придавливали их к основе.

При заполнении пространства пластилином дети использовали приемы «отщипывания» и «размазывания». Отделяя при помощи «пинцетного» захвата кусок пластилина и старательно надавливая на него пальцем, отводя в нужном направлении, – к краям контура, – они раскрашивали детали напечатанного изображения. Благодаря таким действиям с куском пластилина дети распределяли мышечную активность и отработывали точность движений пальцев рук.

При выполнении пластилиновых рисунков дети пользовались приемом «раскатывания». Положив кусок пластилина между ладонями, прямолинейными движениями скатывали его в цилиндр, чтобы сделать «жгутики». Также дошкольники пользовались приемами «скатывания» и «сплющивания». Положив, как и в предыдущем способе, пластилин между ладонями, или между пальцами, дети выполняли ими кругообразные движения, сделав небольшой шарик. Затем, положив его на выбранное для раскрашивания пространство, надавливали или плющили пластилин. Так синхронизировались движения пальцев рук, и распределялась мышечная активность пальцев, а выполненные рисунки обретали реалистичность за счет наложения объема пластилина.

Еще большую оригинальность пластилиновым изображениям придавали узоры, выполненные при помощи приема «скручивания». Дошкольники, раскатав между ладонями пластилиновый жгутик, скручивали его в «улитку». Подобный прием не только делал работу более интересной, но и задавал хорошую нагрузку пальцам, помогал синхронизировать их движения. В некоторых случаях дети переходили к смешиванию пластилиновых масс посредством приема «вливания» одного цвета в другой, когда соединяли куски разноцветного пластилина в одном шарике, и созданию узоров на размазанном пластилине с помощью стеки.

Завершенность и реалистичность пластилиновой картины дети придавали с помощью стеки, дополнительных деталей (бусин, пуговиц и др.). Закончив картину, дети смачивали руки водой и протирали их льняной салфеткой, затем убирали рабочее место.

На заключительном этапе проходила рефлексия – оценка проделанной работы детьми. Организовывалась выставка работ, где дошкольники оценивали свои картины, рассказывали, какими приемами работы, инструментами и материалами они пользовались, чем украшали свои рисунки, отмечали, насколько лучше они получились в сравнении с предыдущими.

После завершения обучения был проведен контрольный эксперимент с целью выявления динамики развития мелкой моторики рук дошкольников с ОНР и определения эффективности экспериментальной методики.

Результаты проведенного обследования показали, что количество дошкольников, продемонстрировавших высокий уровень развития мелкой моторики рук, увеличилось в 2,4 раза и составило 46,7%; число

детей со средним уровнем возросло в 1,3 раза и составило 32,1%, процент испытуемых с низким уровнем развития мелкой моторики рук сократился в 2,6 раза и составил 21,2%.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что благодаря средствам пластилинографии улучшились: кинестетическая основа движений, координационные способности пальцев обеих рук, дети овладели навыком переключения, появилась синхронизированность и автоматизированность движений, дети стали лучше распределять свою мышечную активность при работе с карандашом на листе бумаги.

Таким образом, результаты контрольной диагностики мелкой моторики рук дошкольников с ОНР свидетельствуют об эффективности проведенного экспериментального обучения с применением средств пластилинографии.

Список литературы:

1. *Коржова Е.Г.* Развитие мелкой моторики – путь к успешному овладению речи // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 930–931.
2. *Лобанова Н.А., Соловьев А.Г.* Развитие мелкой моторики и стимуляция высших психических функций у лиц пожилого возраста: Материалы XX Международной научно-практической конференции «Пожилой больной. Качество жизни» // Клиническая геронтология. 2015. № 9–10. Т. 21. С. 46–47.
3. *Лыкова И.А.* Я леплю из пластилина. М.: Мир книги, 2008. 50 с.
4. *Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В.* Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. М.: В. Секачев, 2016. 196 с.
5. *Малахова Л.Н.* Использование техники пластилинографии в работе с детьми [Электронный ресурс] / Л.Н. Малахова, И.И. Фрезе, Т.Н. Копнина // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. № 4. С. 41–44. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/69/2742/> (дата обращения: 02.02.2020).

Дубовцева А.Р.
Удмуртский государственный университет
Россия, г. Ижевск
arp130@yandex.ru
Научный руководитель: **Чиркова Э.Б.**
к.п.н., доцент

**Развитие речемыслительной деятельности детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством
образовательного квеста**

Аннотация: в статье характеризуется состояние компонентов речемыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Способом развития речемыслительной деятельности выбран образовательный квест, описана эффективность его использования в логопедической работе.

Ключевые слова: речемыслительная деятельность, образовательный квест, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Проблема изучения и развития речемыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи не теряет своей актуальности, что обусловлено сложной взаимосвязью между мышлением и речью как в норме, так и в патологии. Термин «речемыслительная деятельность» во многом противоречив и неоднозначен. В нашем исследовании использовано определение речемыслительной деятельности, предложенное Н.Ю. Курчатовой [4]: это процесс преобразования и осмысления внешней действительности языковыми и логическими средствами.

Н.Ю. Курчатова [3] выделила 3 компонента речемыслительной деятельности и охарактеризовала их следующим образом: мотивационный – заинтересованность, активность, сила желания проверить себя, удовольствие от занятия; содержательный – владение речью, протекание процесса коммуникации со сверстниками, логичность и точность построения мысли, умение ответить на поставленный вопрос; процессуально-творческий – стремление к цели и ее достижение, самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, нахождение новых проблем в знакомых условиях, новых возможностей функций знакомого объекта, структуры объекта, желание выполнять

творческие задания, продолжать текущую деятельность, самоконтроль, работоспособность.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечается недостаточная сформированность всех компонентов речемыслительной деятельности:

- быстрое истощение первоначального мотива, малая значимость учебного требования, слабое проявление игровой мотивации, речевой негативизм, агрессивность, заниженная самооценка, редкое обращение к сверстникам с просьбами или попытками обсуждения (мотивационный компонент) [1];

- ограниченность словарного запаса, трудности актуализации словаря, неточность употребления и замены слов, относящихся к одному семантическому полю, несформированность языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, трудности выбора определенных языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры; нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски и проч. (содержательный компонент) [5];

- отсутствие стремления к поиску нового пути решения стандартной учебной задачи, к решению творческих задач, малоактивность на занятиях и в режимных моментах, требуется постоянная стимулирующая и организующая помощь взрослого (процессуально-творческий компонент) [2].

На современном этапе развития образовательных систем появляются новые технологии и деятельностные формы взаимодействия с детьми, которые используются для развития речемыслительной деятельности. Наиболее востребованными становятся интерактивные формы педагогической деятельности, к которым относится образовательный квест.

В ходе проведенного эмпирического исследования нами получены данные о состоянии речемыслительной деятельности воспитанников средней группы детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи, имеющих логопедическое заключение «общее недоразвитие речи (I-II уровень речевого развития), моторная алалия», подтверждающие сведения, почерпнутые из литературных источников.

В ходе изучения лексико-грамматической стороны речи выявлено ограничение объема словаря, несформированность значений слов, трудности их актуализации, проявляющиеся в переборах слов, паузировании, словесных заменах на основе смешения признаков «род»-«вид», «часть»-«целое», «причина»-«следствие». Установлено несоответствие успешности усвоения предметного и предикативного словаря – предметный словарь усваивается успешнее, чем глагольный словарь. Выраженные трудности возникали при необходимости оформления мысли средствами языка: дети нарушали структуру построения высказывания, искажали и упрощали содержание картин и простых текстов, допускали ошибки при установлении и языковом оформлении смысловых связей между описываемыми объектами и явлениями, допускали ошибки в выборе слов и грамматическом оформлении предложений.

Использование игровой формы выполнения экспериментальных заданий позволило оценить включенность детей в игровой процесс, способность вступать в игровое взаимодействие, стремление к решению творческих задач, установить способы повышения интереса к решению игровых задач, охарактеризовать поведение ребенка в ситуации борьбы мотивов, когда необходимо подчиниться правилу, вытекающему из роли, преодолев сиюминутные желания. У большинства детей отмечено повышение мотивации при выполнении заданий в игровой форме: дети активно включались в игровой процесс, охотно вступали в игровое взаимодействие с взрослым, успешно справлялись с игровыми задачами, подчинялись правилам игры. Лишь у одного ребенка отмечено снижение мотивации к выполнению заданий вне зависимости от формы предъявления, трудности понимания словесных инструкций, отказ от включения в игровой процесс, трудности поддержания контакта с взрослым. Поведение ребенка полностью было подчинено сиюминутным желаниям, отсутствовал интерес к развитию сюжета.

На основании результатов изучения лексико-грамматической стороны речи определено содержание логопедической работы, с учетом данных о степени сформированности игровой деятельности выбрана организационная форма коррекционно-развивающего воздействия – образовательный квест. Принципиальными отличиями проведения логопедической работы в форме образовательного квеста являются совместная деятельность взрослого и ребенка, наличие игровой задачи,

поисковый характер игры, побуждение к познавательно-исследовательской деятельности путем решения проблемных ситуаций.

Например, в ходе анализа ситуации (просмотра фрагмента мультфильма, игрового взаимодействия воспитанников, рассматривания картины и пр.) логопед совместно с детьми выявляет проблему и формулирует поисковую задачу. Выполнение заданий в предметно-практическом плане, реализация сюжетно-ролевого взаимодействия, решение учебно-познавательных задач оказываются возможными посредством выделения дифференциальных признаков слова, группировки слов по заданному признаку, сопоставительного анализа словесных значений, конструирования слов по предложенным словообразовательным моделям, реконструирования фонемного состава слова, составления коротких рифмовок, уточнения значений предлогов, выбора предложно-падежных конструкций, установления порядка следования слов в предложении и их согласования и т.п. Последовательное совместное решение языковых задач, организация речевого взаимодействия позволяют решить поставленную проблему, достичь намеченного результата.

По окончании экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент по модели констатирующего, который позволил выявить следующую положительную динамику развития речемыслительной деятельности: у детей наблюдалось увеличение объема словарного запаса, были уточнены значения слов, значительно возросла успешность их актуализации (на материале освоенных в ходе обучения лексических тем). Незначительно сократилось количество ошибок при построении коротких высказываний.

Наблюдались изменения в игровой деятельности детей: повышение мотивации, способности вступать в игровое взаимодействие как со взрослым, так и со сверстниками, высокая включенность в игровой процесс. У одного ребенка динамика развития игровой деятельности проявлялась в виде желания включаться в игровой процесс со взрослым. Дети стали проявлять инициативу в поиске творческих путей решения поставленной проблемы, стремились к самостоятельному решению игровых задач. Таким образом, можно утверждать, что образовательный квест способствует развитию различных компонентов речемыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с ОНР I-II уровня (при моторной алалии).

Список литературы:

1. Воробьева В.К. О принципах обеспечения мотивации в процессе обучения связной речи учащихся с моторной алалией // Актуальные проблемы логопедии. Сборник научных трудов / Под ред. В.И. Селиверстова, С.Н. Шаховской. М., 1980. С. 91–99.
2. Калягин В.А. Логопсихология: учебное пособие. М.: Академия, 2006. 318 с.
3. Курчатова Н.Ю. Компоненты, критерии и уровни речемыслительной деятельности старших школьников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2018. №2. С. 228–234.
4. Курчатова Н.Ю. Педагогическая система активизации речемыслительной деятельности старших школьников // Известия Саратовского университета: новая серия. Саратов: Изд-во СГУ, 2009. № 3. Т. 9. С. 95–99.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.

Кочеткова Ю.М.

Самарский государственный
социально-педагогический университет

Россия, г. Самара

kochetkova.u@sgspsu.ru

Научный руководитель: **Нестерова Т.В.**

к.п.н., доцент

Особенности эмоциональной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Аннотация: в статье представлены итоги экспериментального исследования эмоциональной лексики детей 5 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Описаны особенности понимания и употребления ими эмоционально-экспрессивных и эмоционально-оценочных слов.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, эмоциональная лексика, старшие дошкольники.

Общее недоразвитие речи (ОНР) является на данный момент одним из самых частотных нарушений речи дошкольников. Данной категории детей характерны бедность словаря нейтральной и эмоциональной лексики в отличие от их сверстников с нормальным речевым развитием. Эмоциональная лексика включает в себя слова, описывающие эмоциональные состояния, чувства, нравственные качества, переживания человека, его оценку и отношение к чему-либо. Трудности в овладении эмоциональной лексикой и недостаточный уровень ее сформированности у дошкольников с ОНР III уровня приводит к значительным трудностям в общении с окружающими. Г.В. Чиркина [3] утверждает, что эмоциональная лексика такими дошкольниками используется фрагментарно, в стереотипных сочетаниях. Такие дети испытывают затруднения при определении и описании собственных эмоций, оценке ситуаций, часто не способны оценивать и называть эмоциональные состояния окружающих. Эмоциональная лексика является одним из важнейших условий формирования социальной компетентности, реализация которой описана в требованиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. На основании существующих исследований было выявлено, что развитие эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР III уровня не происходит спонтанно, а требует внешнего системного воздействия. Для составления стратегии коррекционной работы по развитию эмоциональной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня требуется выявление уровня ее сформированности. В настоящее время методические рекомендации по выявлению уровня сформированности эмоциональной лексики старших дошкольников с ОНР разработаны недостаточно.

Нами была составлена методика проведения экспериментального исследования по выявлению особенностей эмоциональной лексики старших дошкольников с ОНР III уровня в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. За основу при составлении экспериментальных заданий были взяты методические разработки И.Ю. Кондратенко, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Имеющиеся методики направлены в большей степени на изучение атрибутивного словаря эмоциональной лексики старших дошкольников. Экспериментальные задания нашего исследования делились на три блока: атрибутивный, предикативный и номинативный. Нами было выявлено, что современные лингвисты выделяют в составе эмоциональной лексики эмоционально-экспрессивные и эмоционально-

оценочные слова [2]. На основании этого, в лингвистический материал экспериментальных заданий входили стимульные слова обеих групп. Лингвистический материал подбирался с опорой на словарь эмоциональной лексики старших дошкольников, представленный в работе В.И. Яшиной [4]. В экспериментальном исследовании принимали участие 20 старших дошкольников (5 лет) с ОНР (III уровень речевого развития).

В заданиях по выявлению понимания эмоционально-экспрессивных существительных, прилагательных, глаголов и наречий использовались фотографии детей, на которых необходимо было установить их эмоциональное состояние.

Определить состояние радости удалось 95% дошкольникам во всех трех блоках заданий (атрибутивном, номинативном и предикативном). При определении состояния «обиды» были допущены ошибки в 75% случаев. Дошкольники путали это состояние со злостью или скукой. Наибольшее количество ошибок было допущено в понимании эмоционально-экспрессивных слов из третьего блока заданий (предикативный).

При выявлении особенностей понимания эмоционально-оценочных слов дошкольникам необходимо было дать определение слов-стимулов. Было выявлено, что 90% дошкольников с ОНР не знают или неверно дают определение слову «смельчак». Дошкольники давали такие объяснения: «умный», «который сильно смеется», «кто-то веселит». Рассказать о том, как они понимают слово «жестокость» не смогли 85% дошкольников. 80% детей объясняли слово «огорчение» используя общепотребительное «плохо».

При выявлении особенностей в употреблении эмоционально-экспрессивных слов старшими дошкольниками с ОНР выявлена бедность активного словаря данного пласта лексики. Дошкольники определяли эмоциональные состояния «скука», «обида» как «грусть». Наблюдались вербальные замены словами одного семантического поля по принципу ситуативности, например, «обида» – «плачет», «радостно» – «улыбается», «злая» – «кричит». При ответе на поставленные вопросы дошкольники в 70% случаев использовали словосочетания вместо одного из слов с эмоционально-экспрессивной окрашенностью. Например, «злится» – «показывает злость», «обиженный» – «кто-то обидел». Самой распространенной ошибкой являлась замена части речи при ответе. Так, картинка с изображением эмоционального состояния «скука»

оречевлялась как «грустит», «радуется» – «радость», «обидно» – «грусть».

Употребление слов с эмоционально-оценочной окрашенностью вызвали больше затруднений, чем с эмоционально-экспрессивной. Дошкольникам были предложены короткие ситуативные рассказы. В них описывались нравственные качества, особое поведение человека, предполагающие оценку ситуации или человека дошкольником. В конце задавались наводящие вопросы, которые направляли дошкольника на употребление необходимой части речи. В результате наблюдались замены эмоционально оценочных слов на выдуманные дошкольником слова. Вместо «лентяй» употреблялось «непомогальщик, ленивец», «шалун» – «кривляльщик», «хохотал» – «смехун». Так же, как и в употреблении эмоционально-экспрессивно окрашенных слов, дошкольники допускали ошибки в использовании частей речи. При ответах пользовались общеупотребительной лексикой: «смелый» – «хороший», «честно» – «хорошо», «ленился» – «плохо/плохой», «вежливо» – «хорошо».

Следующим этапом экспериментального исследования было выявление умения и особенностей подбора синонимов и антонимов к эмоционально окрашенным словам (лексический материал включал атрибутивный, номинативный и предикативный словарь). Больше количество ошибок наблюдалось при подборе синонимов и антонимов к словам с эмоционально-оценочным значением. Дошкольники использовали знакомые им слова, не имеющие синонимичных отношений со словами-стимулами. Например, «жестокий» – «грустный», «смельчак» – «умный», «трусить» – «смеяться», «нежно» – «красиво». Большая часть стимульных слов была не знакома дошкольникам, и они отказывались от выполнения задания. Как и в предыдущих заданиях, было распространено использование общеупотребительных слов. Например, «ласковый» – «хорошо», «хитрить» – «плохо».

При подборе антонимов часто дошкольники использовали приставку «не» со словом-стимулом, а не эмоциональную лексику. Если же дошкольник знал значение стимульного слова, то допускал ошибку в употреблении части речи, встречались вербальные замены по фонетическому признаку: «обманчик» вместо «обманищик», «ленивился» вместо «ленился», «трусливость» вместо «трусость». При подборе антонимов дошкольники отвечали словосочетанием, когда не могли

подобрать эмоционально окрашенное слово. Например, вместо «*послушный*» использовалось «*хорошо себя ведет*».

Исходя из всего вышеизложенного, можно выделить особенности понимания и употребления эмоциональной лексики старшими дошкольниками с ОНР (III уровень речевого развития). Понимание слов с эмоционально-экспрессивной и эмоционально-оценочной окрашенностью у данной категории детей лучше, чем употребление таких слов. Качественный и количественный анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что у данной категории детей атрибутивный словарь с эмоциональной окрашенностью наиболее развит, а предикативный сформирован в меньшей степени. Обнаружены распространенные ошибки в употреблении эмоциональной лексики старших дошкольников с ОНР III уровня, допущенные из-за недостаточной сформированности у них данного пласта лексики. Выявлены вербальные замены: ситуативные, по фонетическому сходству, на слова одного семантического поля. Подавляющее большинство дошкольников заменяли эмоциональную лексику на общеупотребительную («*плохо*», «*хорошо*»). Наблюдается употребление неверной части речи при выполнении экспериментальных заданий, в основном производились замены на прилагательные, реже на существительные. Чтобы преодолеть перечисленные ошибки необходимо проведение коррекционно-логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у старших дошкольников с ОНР.

Список литературы:

1. *Кондратенко И.Ю.* Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. СПб.: КАРО, 2006. 240 с.
2. *Лукьянова Н.А.* Категории слова. Экспрессивность как семантическая категория // Языковые категории в лексикологии и синтаксисе: Межвуз. сб. науч. ст. / Отв. ред. Н.А. Лукьянова. Новосибирск, 1991. С. 3–23.
3. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. 5-е изд. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.
4. *Яшина В.И.* Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками: Монография. М.: Прометей, 2016. 190 с.

Куткова И.А.
Московский городской
педагогический университет
Россия, г. Москва
vtn221259@mail.ru

Научный руководитель: **Волковская Т.Н.**
д.психол.н., профессор

Анализ структуры коммуникативного потенциала дошкольников с коммуникативно-речевыми трудностями различного генеза

Аннотация: в статье анализируются результаты экспериментального изучения особенностей коммуникативного потенциала старших дошкольников с коммуникативно-речевыми трудностями различного генеза, характеризуются уровни коммуникативного потенциала, определяющие потенциальные возможности таких детей к осуществлению продуктивной коммуникации.

Ключевые слова: дети с коммуникативно-речевыми трудностями, коммуникативный потенциал личности, структура коммуникативного потенциала.

С развитием интеграционных процессов в российском образовании проблема коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями здоровья приобретает особое значение [1, 2, 5]. Взаимодействие и общение с окружающими в условиях полиморфного детского коллектива часто связано с коммуникативными трудностями, требующих направленного коррекционного воздействия по их преодолению.

Коммуникативный потенциал личности ребенка наиболее интенсивно развивается в дошкольном возрасте. Это обуславливает особое значение понимания сущности коммуникативного потенциала дошкольника, его структуры, что позволит осуществлять проектирование его развития и совершенствование. Среди наиболее актуальных вопросов современной теории и практики логопедии и логопсихологии является изучение коммуникативного потенциала детей с трудностями коммуникативно-речевого развития различного генеза [3, 4].

С учетом имеющихся литературных данных мы определяем коммуникативный потенциал личности ребенка с трудностями коммуникативно-речевого развития как индивидуальный комплекс коммуникативных особенностей ребенка (внутриличностных и поведенческих), характеризующих его возможности к взаимодействию с различными субъектами (сверстниками, взрослыми), который обеспечивает оптимальный уровень взаимоотношений с окружающими [3, с. 55].

В структуре коммуникативного потенциала выделяются следующие компоненты: базовый, содержательный, операциональный, рефлексивный. Базовый компонент отражает общую направленность и мотивацию общения. Содержательный компонент – способность построения внутренней коммуникативной программы в контексте конкретной коммуникативной ситуации. Операциональный компонент включает коммуникативные умения. Рефлексивный компонент – когнитивные процессы, обеспечивающие оценивание и анализ собственных коммуникативных действий [5, с. 60].

С целью изучения особенностей структуры коммуникативного потенциала дошкольников с коммуникативно-речевыми трудностями различного генеза нами было проведено сравнительное экспериментальное исследование. Экспериментом было охвачено 90 дошкольников 5-6 летнего возраста. Экспериментальная группа (ЭГ) была полиморфна по составу. В нее вошли 60 дошкольников с трудностями коммуникативно-речевого развития различного генеза: 20 дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития), согласно заключению ПМПК – ТНР по типу общего недоразвития F80.1; 20 дошкольников с ЗПР, согласно заключению ПМПК F 90.0; 20 дошкольников, коммуникативно-речевые трудности которых были обусловлены двуязычием (преобладали киргизский, таджикский, армянский языки).

Группу сравнительного анализа (ГСА) составили 30 дошкольников того же возраста с нормативным развитием.

Ведущими показателями изучения особенностей структуры коммуникативного потенциала выступили: общая направленность и мотивация общения (базовый компонент); способность построения внутренней коммуникативной программы в контексте конкретной коммуникативной ситуации (содержательный компонент); коммуникативные умения (операциональный компонент); когнитивные

процессы, обеспечивающие оценивание и анализ собственных коммуникативных действий (рефлексивный компонент).

Основными методами изучения были стандартизированное наблюдение и анкетирование, которые практически реализовывались в следующих методиках: метод экспертной оценки коммуникативного развития А.Г. Самохваловой; методика оценки коммуникативных качеств личности детей Р.С. Немова; методика диагностики неконструктивного поведения детей в процессе межличностного взаимодействия М.Э. Вайнер [5, с.105–107].

На основе разработанных нами качественных критериев, характеризующих потенциальные возможности детей изучаемых категорий к осуществлению продуктивного коммуникативного взаимодействия, были выделены следующие уровни коммуникативного потенциала: оптимальный, средний, низкий.

Оптимальный уровень был выявлен у 10% (6 чел.) детей ЭГ, (имеющих ОНР). Дошкольники с ЗПР и двуязычные дети оптимального уровня не продемонстрировали. В ГСА оптимальный уровень отмечен в 64% случаев (19 чел.). Такие дети характеризовались, контактностью, открытостью в отношениях со сверстниками и взрослыми, инициативностью в общении. Они хорошо ориентировались в речевой ситуации, учитывая потребность коммуникации. Не смотря на наличие негрубых аграмматизмов (у детей с ОНР) и звукопроизносительных дефектов (чаще группы свистящих), логичность речи у них не была нарушена. Дошкольники с оптимальным уровнем адекватно оценивали себя и свое взаимодействие со сверстниками и взрослыми, находили выход из конфликтной ситуации.

Средний уровень был выявлен у 48% детей (29 чел.) ЭГ, из них 20% (12 чел.) дети с ОНР, 15% (9 чел.) дошкольники с ЗПР, 13,3% (8 чел.) дети с двуязычием. В ГСА средний уровень коммуникативного потенциала был отмечен у 36% детей (11 чел.). Базовый компонент коммуникативного потенциала характеризовался трудностями вступления в контакт, стеснительностью, неумением начать разговор. Вместе с тем, такие дети могли обратиться за помощью и принять ее. В некоторых случаях у детей со средним уровнем коммуникативного потенциала отмечались проблемы общения, связанные с детским эгоцентризмом. Содержательные коммуникативные трудности выражались импульсивностью поведения, неумением выбрать продуктивную модель взаимодействия прогнозировать конфликтные

ситуации. Операциональные трудности проявлялись в ограниченности средств общения, нарушении связности и последовательности изложения речевого высказывания, аграмматизмами (у детей с двуязычием в значительной степени), просодическими (монотонная тихая речь) и экстралингвистическими трудностями (длинные паузы в речи, перебивание собеседника и др.) Дети данной группы продемонстрировали низкую критичность к результатам общения.

Низкий уровень коммуникативного потенциала был выявлен у 42% детей ЭГ (25 чел.), из них 16,7% (10 чел.) дети с ОНР, дети с ЗПР 10% (6 чел.), 15% (9 чел.) двуязычные дошкольники. В ГСА низкий уровень не отмечался.

Низкие показатели базового уровня коммуникативного потенциала проявились в отсутствии потребности в общении, робости, страхе, скованности, застенчивости и других коммуникативно-личностных проблемах, которые самостоятельно не преодолевались. Отсутствие коммуникативной инициативы и неуверенность в себе были связаны с повышенной эмоционально – личностной зависимостью от партнера по общению, желанием подстраиваться под собеседника, отказе от собственных интересов в процессе коммуникативного взаимодействия. Содержательный компонент характеризовался трудностями, связанными с недостатком коммуникативных знаний, неспособностью детей данной группы выбрать оптимальную модель взаимодействия, неумением прогнозировать конфликтные ситуации. Операциональные коммуникативные трудности выражались в сложностях ясно выражать свои мысли, логических ошибках в речи, стойкими аграмматизмами, неиспользованием выразительных средств речи, нарушением звукопроизношения. Трудности коммуникативной рефлексии обуславливались не критичностью детей к результатам общения [5, с. 61–63].

Таким образом, можно заключить что, коммуникативный потенциал личности дошкольников с трудностями коммуникативно-речевого развития различного генеза характеризуется разноуровневыми показателями в рамках одной нозологической группы. Учет уровня сформированности коммуникативного потенциала детей с трудностями коммуникативно-речевого развития выступает ведущим условием выбора стратегии и методов коррекционного воздействия по преодолению у детей коммуникативных трудностей, затрудняющих процесс социализации. В условиях инклюзивного обучения уровневый подход к диагностике коммуникативного потенциала детей с

трудностями речевого развития позволяет решать коррекционные задачи, ориентируясь на специальные образовательные потребности детей, а не нозологию.

Список литературы:

1. Волковская Т.Н. К вопросу о концептуальных основах логопсихологии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 3–10.
2. Волковская Т.Н. Теоретические аспекты проблемы коммуникативной дезадаптации детей с недостатками речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. № 4. С. 10–16.
3. Волковская Т.Н., Куткова И.А. Особенности коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ. Сборник научных статей по материалам региональной научно-практической конференции. 2018. С. 59–62.
4. Куткова И.А. Теоретические аспекты проблемы коммуникативного потенциала дошкольников с недостатками речи // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Познание». 2019. № 10. С. 64–69.
5. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка проблемы, диагностика, коррекция. СПб., 2011. 123 с.

Левина И.М.

Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
Россия, г. Владимир
ilonalevina33@yandex.ru
Научный руководитель: **Завражин С.А.**
д.п.н., профессор

Коррекция грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня спомощью ТРИЗ-технологий

Аннотация: в статье рассматриваются ресурсы ТРИЗ-технологий как средства коррекции грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: речевые нарушения, грамматический строй речи, ТРИЗ-технологии.

В настоящее время в дошкольных учреждениях воспитывается много детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. При этом нарушении наблюдается недоразвитие всех компонентов речевой системы, в том числе и грамматического строя речи. Его формирование проходит с большими затруднениями. Для таких детей является сложным решение наглядно-образных задач. Трудности вызывают составление рассказа, согласование слов в предложении, даже с применением опорных картинок. Это говорит о слабо развитом творческом, а также абстрактном мышлении. У детей возникают затруднения с обобщением и решением задач по аналогии.

ТРИЗ-технологии являются уникальной методикой, их можно использовать во многих видах деятельности и учебных ситуациях. Это помогает создавать и формировать многогранное, гармоничное, научно обоснованное осознание мира ребенка-дошкольника. В процессе создается ситуация успеха, дети обмениваются своими достижениями и результатами, тем самым расширяя границы воображения и стимулируя его развитие. Технология позволяет каждому ребенку проявить свою уникальность и индивидуальность, учит мыслить дошкольников нестандартно, выходя за рамки ситуации. Работа с творческими задачами способствует повышению уровня речевого развития детей. Речь становится богаче и осмысленнее. У дошкольников появляется опыт сознательного анализа языкового материала, так как решение творческих задач требует не только наглядно-образного, но и словесно-логического мышления [2].

По нашему мнению, ТРИЗ-технологии являются средством, которое может существенно повлиять на развитие грамматического строя речи детей с ОНР III уровня. Основными целями использования ТРИЗ-технологий в детском саду являются, с одной стороны, развитие таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность, с другой – формирование поисковой активности, стремления к новизне, творческого воображения. Использование ТРИЗ в работе с детьми с общим недоразвитием речи позволяет педагогам не только идти в ногу со временем, но и значительно повысить эффективность своей работы [3].

В работе были поставлены следующие задачи: формирование умения соотносить языковые единицы речи, развивать навыки словообразования существительных, глаголов, прилагательных. Также проводилась работа над морфологией, словообразованием, синтаксисом, расширением объема словаря совместно с расширением представлений об окружающей действительности, формированием познавательной деятельности, уточнением значений слов, активизацией словаря и переводом слов из пассивного в активный словарь.

Для определения исходного уровня развития грамматического строя речи у детей с ОНР III уровня в начале учебного года нами было проведено обследование с помощью пособия «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой. В эксперименте приняли участие 16 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Результаты диагностики показали, что высокому уровню развития грамматического строя речи соответствует 6% детей с ОНР, среднему – 44% и низкому – 50%.

Многие задания были выполнены дошкольниками лишь наполовину. Некоторые действия по инструкции дети выполняли неверно, в задании по картинке допускали ошибки и давали правильный ответ со второй попытки (например, на просьбу показать на картинке, какой кот идет к дому, показывали кота, который сидит около дома). Также были допущены ошибки в заданиях на понимание причинно-следственных связей. Некоторые дети допускали ошибки в изменении падежной формы слова. Вызывали затруднения задания, где было нужно изменять глаголы по временам, а также образование из существительного прилагательного и образование слов, обозначающих профессии, из существительного с помощью суффиксов. Образование глаголов с противоположным значением вызывало затруднение. Отмечался бедный словарный запас, большое количество форм слов заменялись на грамматически неверные. Некоторые задания дети не смогли выполнить совсем, даже после подсказки или приведенного примера. Им не удавалось назвать оттенки цветов, противоположные по значению глаголы, используя приставки, а также подобрать родственные слова. Трудности вызвало задание, в котором нужно образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса, изменение существительных женского, мужского и среднего рода по числам. Дети не смогли образовать профессию от существительного с помощью суффикса, подобрать родственные слова и назвать оттенки цветов.

Нами была разработана серия занятий с элементами ТРИЗ-технологий, которые направлены на формирование грамматически правильного строя речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. Занятия построены в игровой форме, поскольку именно игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. Каждое задание включало в себя элементы ТРИЗ-технологий. Например, с помощью различных заданий необходимо научить ребенка рассматривать объект как систему, учитывая его признаки и свойства; оперировать признаками объектов; смотреть на мир глазами других людей или даже предметов; работать с проблемой в разных контекстах, опираясь на собственный опыт [1]. При этом в рамках заданий корректируется грамматический строй речи детей. Также вместе с ним осуществляется пополнение словаря детей различными частями речи. Занятия строились в соответствии с календарно-тематическим планированием и проводились 1-2 раза в неделю. Продолжительность занятий – 15-20 минут. Данный эксперимент находится в стадии реализации.

Таким образом, ТРИЗ-технологии как средство формирования правильного грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР III уровня являются одним из перспективных инструментов работы над речью. ТРИЗ не только способствует активации познавательной деятельности детей, развитию внимания, воображения, памяти, мышления, зрительного и пространственного гнозиса, но и формирует лексико-грамматический строй речи, функцию связной речи, умение выделять этапы, устанавливать последовательность действий, расширяет активный и пассивный словарный запас дошкольников.

Список литературы:

1. *Нестеренко (Селюцкая) А.А.* Мастерская знаний: проблемно-ориентированное обучение на базе ОТСМ-ТРИЗ. Учебно-методическое пособие для педагогов. М.: BOOKINFILE, 2013. 603 с.

2. *Крохина И.Н., Костылькова Л.Н.* Использование методов ОТСМ-ТРИЗ в работе с детьми логопедических групп как путь создания педагогики успеха // Использование ОТСМ-ТРИЗ в образовании: Материалы VI Международной конференции (г. Ульяновск, февраль-март 2008г.). Ульяновск, 2008. 177 с. [Электронный ресурс] URL: https://www.jlproj.org/this_bibl/Krohina1.pdf (дата обращения 02.02.2020).

3. Морозова А.В., Гурьянова О.А., Шебаршева А.Е. Система работы с детьми с ОНР посредством ТРИЗ и ИКТ // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Международной научной конференции (г. Челябинск, январь 2017 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2017. С. 98–100. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11625/> (дата обращения 19.03.2020).

Любкевич Е.С.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

e.s.lyubkevich@gmail.com

Научный руководитель: **Казанская В.Л.**

доцент

Развитие нравственной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в досуговой деятельности

Аннотация: в статье рассмотрены пути изучения нравственной сферы старших дошкольников, представлен сравнительный анализ уровня ее сформированности у глухих и слабослышащих детей в сравнении со слышащими, а также в зависимости от наличия или отсутствия нарушений слуха у родителей ребенка.

Ключевые слова: нравственная сфера, дети с нарушениями слуха, дошкольный возраст, условия воспитания.

Вопрос воспитания нравственного сознания и формирования корректного поведения детей актуализируется ситуацией, сложившейся в современном социуме. Для успешного взаимодействия между людьми необходимо обладание коммуникативными компетенциями, способностью к взаимодействию и сотрудничеству, чего невозможно достичь без становления основ порядочности и нравственной зрелости.

Для реализации потребности общества в благоприятной социальной модели возникает необходимость совершенствования системы, направленной на формирование нравственной сферы дошкольников с нарушениями слуха, которая обусловлена их еще более выраженной

потребностью в достижении высокого уровня адаптации в обществе слышащих людей.

Исследования в области воспитания нравственности детей изучаемой категории недостаточны, малоизучены педагогические условия развития исследуемой сферы – это определяет актуальность данной работы.

Формирование нравственности дошкольников происходит при непосредственном влиянии семьи и находится в прямой зависимости от условий воспитания. Касательно детей с нарушениями слуха одной из характеристик, положенных в основу изучения семейных взаимоотношений, является наличие или отсутствие нарушений слуха не только у детей, но и у их родителей.

Объектом исследования выступает система нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Предмет – педагогические условия формирования нравственной сферы старших дошкольников с нарушениями слуха в процессе досуговой деятельности.

Цель исследования – выявление уровня сформированности нравственной сферы старших дошкольников изучаемой категории с учетом условий семейного воспитания и определение путей их развития в процессе досуговой деятельности.

Мы предположили, что развитие нравственности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха имеет ряд особенностей. Совершенствование методик диагностических мероприятий, направленных на выявление уровня ее сформированности, позволит определить характеристики нравственной сферы в зависимости от своеобразия внутрисемейного воспитания, обусловленного наличием или отсутствием нарушений слуха у родителей ребенка. Многообразие средств, применяемых в досуговой деятельности, могут способствовать повышению эффективности коррекционной работы по данному направлению исследования.

Экспериментально-исследовательская работа проводилась на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 853». В исследовании приняли участие 29 детей 5-6 лет. Экспериментальную группу составили 14 дошкольников с различной степенью тугоухости и с глухотой. Среди данной группы 6 человек воспитываются родителями, имеющими нарушения слуха, и 8 человек, родители которых нормально слышащие. Сравнительную группу составило 15 детей без нарушений слуха.

На основе анализа научной литературы по проблеме исследования была разработана методика констатирующего эксперимента. В ее основу легла теория о трехкомпонентной структуре нравственности. Перед нами стояла задача в определении состояния когнитивного (нравственное сознание), эмоционального (нравственные чувства), поведенческого компонентов. В исследовании были использованы методики следующих авторов: Ю.А. Афонькина, Р.Р. Калинина, Г.А. Урунтаева, А.М. Эткинд [2, 4]. Задания были адаптированы с учетом структуры нарушения, предлагались детям индивидуально, в разное время, в первой половине дня.

Результаты проведения диагностических мероприятий позволили определить три уровня успешности при выполнении заданий, которые иллюстрируют уровень сформированности нравственной сферы:

Низкий уровень характеризуется отсутствием представлений о нравственных нормах или их выраженной узостью, неадекватностью или отсутствием эмоциональных реакций при оценивании поступков, проявлением отрицательных нравственных качеств в личном поведении.

Средний уровень – представления о нравственных нормах ограничены, оценочные суждения сформированы, эмоциональные реакции адекватны, но выражены нечетко, в поведении наблюдается проявление базовых нравственных качеств.

Высокий уровень определяется достаточностью представлений о нравственных качествах, способностью вербализировать норму, эмоциональное отношение к ситуациям адекватное и четко выраженное, в поведении наблюдаются положительные нравственные качества, наблюдается способность к контролю желаний и мотивов.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что дети экспериментальной группы имеют разные (низкий, средний, высокий) уровни сформированности нравственной сферы. Испытуемые из сравнительной группы продемонстрировали в основном высокий уровень.

У большинства дошкольников, имеющих глухоту (5 человек) и тугоухость III-IV степени (7 человек), отмечаются сложности уже на этапе усвоения нравственных понятий, несформированность базовых нравственных представлений, слабость дифференциации поступков по нравственным категориям, неустойчивость эмоционально-волевой сферы, частая изменчивость настроения, проявления повышенной возбудимости или эмоциональной скудности. Дети с тугоухостью I-II

степени (2 человека) по состоянию сформированности нравственной сферы, особенностям поведения и проявлениям волевых механизмов приближались к уровню нормально развивающихся сверстников.

В сравнительной группе воспитанников присутствует мотивация к занятиям и общению с взрослым, они способны продолжительное время регулировать свое поведение, эмоциональные проявления соответствуют ситуациям, эмоциональной лабильности не наблюдается. Уровень развития нравственной сферы в пределах возрастной нормы.

Относительно наличия зависимости между выявленным уровнем нравственности испытуемых ЭГ и наличия или отсутствия нарушений слуха у родителей, были получены следующие данные. Среди детей, показавших высокий уровень успешности, 2 ребенка воспитываются в семьях слышащих родителей. Подавляющее большинство дошкольников из семей неслышащих родителей продемонстрировали средний уровень сформированности нравственной сферы (5 человек), и 1 ребенок был из семьи слышащих. Низкий уровень характерен для 5 человек, воспитываемых родителями, которые не имеют нарушений слуха, и 1 ребенок из семьи глухих.

Выявленная связь между уровнем эмоциональной и нравственной зрелости и условиями семейного воспитания определяется наличием или отсутствием нарушений слуха у родителей ребенка. Это может говорить о том, что в ситуации «слышащие родители – дети с нарушениями слуха» общение между субъектами взаимоотношений часто оказывается эмоционально обедненным. Это связано с неумением родителей строить общение с ребенком с учетом его психофизических особенностей, что имеет непосредственное влияние на успешность формирования личности и, в частности, нравственной ее сферы. Общение в семьях, где нарушения слуха имеют и дети, и родители, характеризуется разнообразием эмоциональных реакций, большей насыщенностью, взрослые не испытывают отчуждения от ребенка и трудностей в построении общения с ним [5].

Становление нравственной сферы ребенка с нарушениями слуха требует создания условий социального благополучия, эффективного взаимодействия с близкими взрослыми и целенаправленного воздействия. Целесообразно проводить работу, направленную на развитие нравственной сферы с учетом специфики воспитания внутри семей и с использованием семейно-центрированного подхода.

Досуговая деятельность является инструментом разностороннего развития личности и обеспечивает благоприятные условия для развития нравственности. Это обусловлено тем, что эффективное усвоение этических норм и их перенесение в собственное поведение может проходить только при условии неотрывности от личного опыта ребенка. При формировании нравственной сферы в процессе досуговой деятельности появляется возможность использовать не только средства словесного обучения, но и специфические методы, способствующие результативному формированию морально-этического поведения. Важно то, что досуг детей – деятельность, предполагающая возможность включения родителей в процесс воспитания, что будет оказывать благоприятное влияние на семейный климат и эффективность детско-родительского взаимодействия.

Список литературы:

1. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие. М.: Мозаика-синтез, 2011. 63 с.
2. Диагностика эмоционально-нравственного развития. / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. 176 с.
3. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. 2-е изд., стереот. М.: Советский спорт, 2006. 421 с.
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г.А. Урунтаевой. М.: Владос, 1995. 291 с.
5. Хохлова А.Ю. Интеллектуальное развитие глухих детей из семей глухих и слышащих родителей: Дис. ... к. психол. н. М., 2007. 24 с.

Марченя У.М.
Белорусский государственный
педагогический университет им. Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск
ulyana.logo@gmail.com
Научный руководитель: **Филипович И.В.**
к.п.н., доцент

Программа исследования восприятия неречевых музыкальных звуков детьми раннего возраста с задержкой речевого развития

Аннотация: в статье представлена программа исследования восприятия неречевых музыкальных звуков детьми раннего возраста. В программе представлены адаптированные для возрастных возможностей методики.

Ключевые слова: инструментальное музицирование, неречевые звуки, исследование.

Давно известно, что неречевые звуки, к которым относится и музыка, помогают развивать слуховое восприятие детей раннего возраста и таким образом подготавливать его к восприятию речи. Кроме того, воспроизведение неречевых музыкальных звуков с помощью детских музыкальных инструментов и предметов-заменителей способствует развитию темпо-ритмического чувства, что сказывается на усвоении детьми ритмики речи и интонации. В основу данного исследования легла идея воздействия музыкального музицирования на восприятие неречевых музыкальных звуков детьми раннего возраста с задержкой речевого развития (ЗРР).

На основании теоретического анализа литературных источников нами выделены критерии, по которым можно судить о состоянии восприятия и воспроизведения детьми раннего возраста инструментального музицирования. К ним относятся:

- эмоциональный отклик на инструментальное музицирование;
- звуковысотное чувство – адекватное ощущение и соотношение высоты неречевых музыкальных звуков;
- аудиально-моторная реакция на динамические изменения (силу выражения) инструментального стимула;

- чувство темпа неречевых музыкальных звуков;
- ритмическое чувство (ходьба, бег, танец) неречевых музыкальных звуков.

Для всестороннего исследования по выделенным критериям были использованы четыре адаптированные для раннего возраста методики В.П. Анисимова [1] и О.В. Клезович [2]. Инструкции и содержание адаптированы в соответствии с возрастом и речевыми возможностями ребенка. Рассмотрим их подробнее.

Методика исследования звуковысотного чувства [1]

Цель методики: направлена на диагностику сформированности звуковысотного чувства – адекватного ощущения соотношений высоты звуков. Методика состоит из одного задания. Инструкции и содержание адаптированы в соответствии с возрастом и речевыми возможностями ребенка.

Процедура: ребенку предлагается прослушать образцы исполненных на фортепиано (или другом инструменте со звукоядром) звуков или мелодий, затем ответить на вопросы.

Оборудование: картинки кота и котенка, электронное пианино.

Инструкция 1: «Кот и котенок потерялись в темном лесу. Послушай: так мяукает кот (исполняется низкий звук пианино), а так – котенок (исполняется высокий звук). Помоги им найти друг друга. Скажи (покажи картинку кто мяукает), когда мяукает кот, а когда котенок?»

Инструкция 2: «А теперь покажи, как мяукает кот. А как котенок?»

Алгоритм предъявления: задание предъявляется 3 раза с постепенным сокращением разницы высоты звуков: ми1–соль 2, фа 2–соль1, ля1–ре2. Оценка выполнения данной методики представлена в таблице 1.

Табл. 1. Оценка выполнения методики № 1.

Уровень	Показатель выполнения задания	Оценка (баллы)
Высокий	верное восприятие и воспроизведение разности высоты звучания	3
Средний	верно дифференцирует на слух, но не воспроизводит	2
Низкий	не дифференцирует на слух, не воспроизводит	1

Методика исследования динамического чувства «Мы поедem в громко-тихо» [1]

Цель методики: направлена на определение способности адекватной аудиально-моторной реакции на динамические изменения (силу выражения) инструментального стимула. Инструкция адаптирована в соответствии с возрастом и речевыми возможностями ребенка.

Оборудование: барабан, фигурки медведя и мышки.

Инструкция 1: «Послушай, как ходит медведь. Медведь ходит вот так (исследователь громко играет на барабане). Покажи, как ходит медведь. А мышка ходит вот так (исследователь громко играет на барабане). А теперь послушай и покажи, кто ходил: медведь или мышка».

Инструкция 2. «Покажи, как ходит мышка. К нам пришел медведь: покажи, как он ходит. К нам прибежала мышка, покажи, как она ходит». Оценка выполнения представлена в таблице 2.

Табл. 2. Оценка выполнения методики № 2.

Уровень	Показатель выполнения задания	Оценка (баллы)
Высокий	адекватное восприятие и исполнение заданной громкости	3
Средний	дифференцирует «громко-тихо» на слух, но воспроизводит только с одной громкостью	2
Низкий	не дифференцирует на слух, не воспроизводит	1

Методика исследования чувства темпа «Настоящий музыкант» [1]

Цель методики: направлена на выявление уровня развития чувства темпа. Инструкция адаптирована в соответствии с возрастом и речевыми возможностями ребенка.

Процедура: ребенку предлагается прослушать образец быстрой и медленной игры, а затем определить, как играет дирижер, затем сыграть на ксилофоне быстро или медленно.

Оборудование: фигурки кузнечика и слона, ксилофон.

Инструкция 1: «Послушай, как скачет кузнечик. Вот так он скачет быстро (быстрые удары по клавишам ксилофона). А теперь послушай,

как ходит слон: он ходит медленно (долгие, протяжные удары по клавишам ксилофона). Послушай, кто сейчас ходит? Повтори за мной».

Инструкция 2: «Поиграй, как слон ходит. А теперь как скачет кузнечик». Оценка выполнения представлена в таблице 3.

Табл. 3. Оценка выполнения методики № 3.

Уровень	Показатель выполнения задания	Оценка (баллы)
Высокий	адекватно исполняет заданный темп	3
Средний	дифференцирует на слух, но воспроизводит только с одним темпом	2
Низкий	не дифференцирует на слух, не воспроизводит темп	1

Виды помощи: стимулирующая: «Молодец, ты делаешь все правильно»; организующая – «Внимательно послушай еще раз», обучающая – в виде уточнения и повторения инструкции.

Методика исследования развития чувства ритма [2]

Задание 1

Цель методики: направлена на диагностику чувства характера музыки посредством передвижений тела (бега и ходьбы).

Инструкция: «Послушай музыку и станцуй под нее».

Процедура: диагност включает музыку и наблюдает за соответствием движений характеру музыки. Эталон – под быструю музыку бегать и прыгать, под медленную – ходить шагом.

Материал: Е. Тиличеева «Ходим-бегаем».

Оценка выполнения представлена в таблице 4.

Табл. 4. Оценка выполнения задания № 1 методики № 3.

Уровень	Показатель выполнения задания	Оценка (баллы)
Высокий	движения соответствуют характеру музыки	3
Средний	движения соответствуют характеру музыки, но не меняются при включении музыки другого характера	2
Низкий	движения не соответствуют характеру музыки	1

Задание 2

Цель методики: направлена на диагностику ритмического чувства посредством танца.

Инструкция: «Послушай музыку и станцуй под нее».

Процедура: диагност включает музыку и наблюдает за соответствием движений ритму музыки.

Материал: Е. Тиличеева «Пляска с платочком».

Оценка выполнения представлена в таблице 5.

Табл. 5. Оценка выполнения задания № 2 методики № 3.

Уровень	Показатель выполнения задания	Оценка (баллы)
Высокий	движения соответствуют ритму музыки	3
Средний	движения ритмичны, но не соответствуют ритму музыки	2
Низкий	движения не ритмичны, не соответствуют ритму музыки	1

Если дети, выполняя методики, не принимают инструкцию, отказываются или не выполняют задание – результат оценивается как 0 баллов.

Общая оценка по двум заданиям методики № 4 заносится в общую таблицу 6.

Табл. 6. Общая оценка развития ритмического чувства.

Уровень	Оценка (баллы)
Высокий	5-6
Средний	3-4
Низкий	0-2

Таким образом, программа позволяет провести всестороннее исследование восприятия неречевых музыкальных звуков детьми раннего возраста с ЗРР, распределить их по группам успешности выполнения и дать его качественную и количественную характеристику.

Список литературы:

1. *Анисимов В.П.* Диагностика музыкальных способностей детей. М.: ВЛАДОС, 2004. 128 с.
2. *Клезович О.В.* Музыкальное воспитание детей раннего возраста с интеллектуальной недостаточностью // Интегративные тенденции современного специального образования: Сб. науч. ст. по мат. междунар. науч.-практ. конф., 26–28 ноября 2003 г. Минск, 2003. С. 56–57.

Ничепорук Е.В.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Россия, г. Пермь

katrin180898@mail.ru

Научный руководитель: **Кряжевских Е.Г.**
ст. преподаватель

Логопедический кружок как форма внедрения лечебной эвритмии в работе с детьми старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Аннотация: в статье представлен содержательный компонент коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в рамках логопедического кружка с привлечением в процесс родителей обучающихся.

Ключевые слова: лечебная эвритмия, логопедический кружок, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

В современных условиях функционирования логопедических пунктов в дошкольных образовательных организациях коррекционно-развивающий процесс не может охватить всех детей с нарушениями речи, при том, что специфика речевой патологии усложняется, а количество нарушений возрастает. Так, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи оказываются в условиях группы детского сада общеразвивающей направленности без должного логопедического воздействия, при этом родители обучающихся не всегда

компетентны в вопросах пропедевтики и коррекции речевых нарушений в условиях семьи. Малый охват такого контингента детей вызывает трудности в школьном обучении и в дальнейшем рост нарушений письменной речи. Среди первоклассников фонетико-фонематическое недоразвитие речи составляет 20–25% от общего количества детей с речевыми нарушениями [4].

В литературе представлены работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, И.И. Панченко, О.В. Правдина, М.Ф. Фомичева и др.), показавшие свою результативность в рамках логопедических пунктов дошкольных образовательных организаций [3], однако, вследствие вышеизложенной ситуации, проблема фонетико-фонематического недоразвития речи остается актуальной.

В поисках эффективной формы логопедической работы с детьми вне логопедического пункта, а также с привлечением родителей в коррекционно-развивающий процесс наш взгляд был обращен к современному, в том числе и зарубежному опыту. Специалисты европейских стран (Германия, Швейцария) в коррекции речевых нарушений используют лечебную эвритмию [1].

Эвритмическое движение является по характеру художественным и одновременно целительным, потому что основано на глубоком переживании и понимании красоты и законов музыки и речи [1].

В трудах основоположника этого искусства Р. Штейнера эвритмия трактуется как «комплекс духовно ориентированных, медитативных, процессуальных упражнений», посредством которых звуки речи представляются в виде форм, жестов и движений всего тела, отражая чувственное понимание звуков речи (Ю. Борт, Ю.Н. Малкова, Р. Штейнер).

Лечебная эвритмия многофункциональна, она способствует совершенствованию движений и превращает аппарат для движения в инструмент для звучания (Р. Штейнер), при этом направлена на решение ряда коррекционно-развивающих задач в работе над преодолением фонетико-фонематического недоразвития речи, а именно: развитие моторного праксиса, как артикуляционного, так и общего, дыхательной и голосовой функций, фонематических процессов. Также в сферу действия лечебной эвритмии входит воспитание волевых качеств личности ребенка и, как результат, благоприятное воздействие на речевую функцию ребенка и оздоровление организма в целом [1, 5].

Еще одним фактором, привлечшим наше внимание, было то, что лечебная эвритмия не имеет возрастных ограничений, она результативна в любом возрасте, а это означает, что ей могут занимать не только дети, но и их родители [5].

Принимая во внимание основные принципы и задачи лечебной эвритмии, мы полагаем, что эффективность коррекционного воздействия на детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи возможна с помощью лечебной эвритмии в форме логопедического кружка, привлекая в коррекционно-развивающий процесс родителей с целью обучения приемам преодоления и пропедевтике речевых нарушений.

Нами было определено содержание занятий с использованием лечебной эвритмии, с помощью которой стало возможно сделать видимым то, что обычно воспринимается на слух, включая в процесс анализаторные функции организма, тем самым стимулируя работу мозговых структур и психических процессов, отставание в развитии которых отмечено при фонетико-фонематическом недоразвитии речи.

Так, один из первых компонентов занятия направлен на развитие и совершенствование кинетической и кинестетической основы общей, мелкой и артикуляционной моторики и как вид двигательной активности подготавливает моторную сферу к следующему этапу физиологического развития ребенка [2]. Основное содержание определено пластическим отражением звуков речи, т.е. дети путем собственных представлений и переживаний раскрывают сущность родного языка через эвритмические жесты, движения всего тела, в том числе и артикуляционного аппарата.

В процессе занятия дети интерпретируют звуки родного языка с помощью пластических форм, цветовых образов, слуховых и тактильных ощущений, например, звук «М» представляется голубого и синего цвета, исполняется волнообразными движениями всего тела, ребенок чувствует этот звук как монотонное движение волн моря и даже замечает солоноватый привкус во рту.

Учителем-логопедом обращается внимание детей на артикуляцию звуков речи и их акустическую характеристику, собирается пластический образ-жест звука. Такой творческий процесс стимулирует детей к коммуникации со сверстниками и вырабатывается чувство коллектива, нормализуется эмоциональный и психологический фон, исходя из этого развивается эмоционально-волевая сфера и психические функции:

слуховое внимание, зрительное внимание, слуховая память, зрительная память, пространственная ориентировка [2].

Второй компонент занятия – развитие речевого дыхания, а именно объема и темпа, а также развитие голосовой функции (акустических характеристик голоса) [2]. На основании эвритмических жестов и форм дети сначала учатся правильному диафрагмальному дыханию, затем постепенно подключается речевое сопровождение. При вокальных упражнениях особое внимание уделяется ощущениям детей в исполнении каждого эвритмического жеста с озвучиванием, тренируется темпо-ритмическая организация речи. Дети выполняют упражнения как индивидуально, так и в парах, тройках и всем коллективом, например, во время тренировки звука «О» учитель-логопед предлагает детям встать в круг и хором произнести звук, сопровождая эвритмическими жестами. В свою очередь, здесь обращается внимание на развитие эмоционально-волевой сферы и психических функций. Эвритмические жесты как социальные движения воспитывают совместные действия детей и их умения работать в группе.

Развитие и совершенствование фонематических процессов (восприятие, представления, анализ и синтез) становятся третьей неотъемлемой частью каждого занятия [2]. После определения артикуляционного, акустического и эвритмического образа звука и подготовки дыхательного и голосового аппарата учитель-логопед предлагает детям сравнить изучаемый звук с оппозиционными звуками, иногда это проводится совместно с тренировкой просодической стороны речи, описанной выше. Эвритмические движения концентрируют внимание детей на дифференциальных различиях между звуками, эти различия отрабатываются в рядах звуков, слогов, слов с использованием эвритмии. Например, на материале небольших стихшков дети двигаются по кругу и совершают эвритмические жесты, преобразуя вычленяемые звуки из проговариваемого стихотворения.

Содержательная часть кружковых занятий созвучна содержанию программы логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей.

Реализация данного содержания коррекционно-развивающего процесса нами видится через такую форму работы дошкольной образовательной организации как логопедический кружок. Именно это форма позволяет создать единое пространство развития детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

совместно с семьей. Поэтому в конце каждого месяца нами запланированы занятия совместно с родителями, на некоторых этапах которых, дети принимают роль учителей и обучают родителей правильно произносить звуки, делятся ощущениями, выполняют ряд упражнений с эвритмическими жестами. Учитель-логопед сопровождает такое обучение рекомендациями, контролирует качество выполнения заданий и упражнений, мотивирует детей и родителей к систематическому повторению в условиях семьи.

Программа состоит из 21 группового занятия с участием учителя-логопеда и детей и 8 групповых занятий с включением в коррекционно-развивающий процесс кружка родителей.

Таким образом, логопедический кружок является действенной формой внедрения лечебной эвритмии учителем-логопедом в образовательной организации, позволяет охватить обучающихся групп общеразвивающей направленности, объединить усилия в коррекции и пропедевтике речевых нарушений, решая не только задачи коррекционно-развивающего профиля, направленные на детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, но и культурно-просветительского, направленные на обучение родителей приемам коррекции этих речевых нарушений. При этом лечебная эвритмия способствует гармоничному развитию всех функциональных систем организма дошкольника, формирует речевую культуру речи, а также позитивное социальное взаимодействие. Такая работа становится эффективной при подготовке к школьному обучению, снижает рост дисграфий и дислексий, формирует компетенции родителей в вопросах обучения, что повышает значимость и участие семьи в образовательном процессе.

Список литературы:

1. Жулина Е.В., Минеева Е.Д. Логопедическая коррекция заикания у детей старшего дошкольного возраста с помощью эвритмии как средства арт-терапии проблемы современного педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57 (8). С. 47–56.

2. Кряжевских Е.Г., Ничепорук Е.В. Содержание логопедической диагностики в контексте внедрения лечебной эвритмии как средства коррекционно-развивающего воздействия // Специальное образование и

социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии: Материалы Международной научно-практической конференции. Саратов. 2019. С. 247–251.

3. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2009. 703 с.

4. *Маяцкая Н.К.* К проблеме фонетико-фонематического недоразвития речи дошкольников // Новая наука: от идеи к результату. 2016. №1-2. С. 67–70.

5. *Штейнер Р.* Эвритмия как видимая речь [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/MK6Nv> (дата обращения 11.02.2020).

Плотникова Н.П.

Владимирский государственный университет
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
Россия, г. Владимир
natashenky@mail.ru

Научный руководитель: **Ухина Н.А.**

к.п.н, доцент

Коррекция нарушений лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с III уровнем общего недоразвития речи с использованием интерактивного панно

Аннотация: в статье рассматриваются особенности лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Обосновывается использование интерактивного панно, как средства развития лексико-грамматического строя у детей с ОНР III уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровень, лексико-грамматический строй речи, интерактивное панно.

Своевременное развитие лексико-грамматического строя речи у ребенка представляется главным фактором всестороннего речевого и общего развития, это объясняется тем, что язык и речь играют ключевую роль в развитии высших психических функций и речевого общения, в

построении правильной организации деятельности ребенка, а также саморегуляции поведения, формировании речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом наблюдается более позднее развитие речи, ограниченный запас слов, множество нарушений грамматического строя речи, ошибки произношения. Эти признаки указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности [3].

Специфика развития грамматических компонентов речи при общем недоразвитии демонстрируется в исследованиях М.В. Богданова-Березовского, Б.М. Гриншпуна, В.К. Орфинской, Т.Б. Филичевой и др. К окончанию дошкольного обучения у детей с ОНР оказываются не развиты языковые средства, наблюдается замедленное формирование навыка построения простых и сложных предложений (синтаксис); в системах склонения и спряжения, в традиционных формах словоизменения (морфологии); в средствах и методах образования слов (словообразование) [1, 2].

Для установления особенностей формирования лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР III уровня было проведено исследование с использованием логопедического альбома для обследования лексико-грамматического строя и связной речи И.А. Смирновой. В обследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (5-6 лет) - 10 человек с ОНР III уровня.

При обследовании было отмечено, что у детей плохо сформирован навык словоизменения. Чаще всего это проявлялось в задании на осознание и проговаривание вслух рода существительных путем подстановки местоимений «мой, моя, мое». В задании давалась инструкция: «Посмотри на мальчика, он очень жадный, если его спросят: «Чья машинка?» он ответит: «не отдам, это моя машинка!» А как он скажет про барабан, яблоко, игрушки? Отмечалась «шаблонность» в выполнении задания, при ответе на вопрос: «Как он скажет про барабан?». Ребенок по-прежнему отвечал: «Моя барабан».

Возникали трудности в задании на правильное употребление предлогов. Детям предлагалась инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, где сидит попугай?».

Варианты ответов:

- в клетке;
- на клетке;
- на ветке над клеткой;
- под клеткой;
- рядом с клеткой;
- за клеткой.

При выполнении задания часто наблюдались ошибки в выборе правильного предлога: вместо «на ветке над клеткой», выбор был «на клетке», путали «за клеткой» с «в клетке».

Также отмечались трудности в использовании навыка словоизменения. Трудности возникали при выполнении задания на согласование существительных с числительными.

К заданию давались инструкции:

- «Посчитай вслух, сколько всего человек изображено на картинке»;
- «Посчитай, сколько мальчиков, сколько девочек?»;
- «Какой по счету мальчик в красной кепке?».

При пересчете дошкольники могли перечислить «один мальчика, два мальчика, три девочки, четыре мальчика, пять девочек». Возникали трудности в использовании падежных конструкций существительных в косвенных падежах множественного числа. Следует отметить, что у детей плохо сформирован навык образования глаголов и их дифференциация.

Детям предлагались следующие инструкции:

- «Скажи, что на картинке делает пароход, орел, змея, дядя, мужчина, девочка?»;
- «А чем занимается девочка, бабушка, мальчик, мама?»;
- «Что делает кошечка, а мальчик, малыш, мужчина?».

При выполнении задания наблюдались следующие ошибки: употребление слова «*умываться*» вместо «*мыться*»; невозможность дифференцировать глаголы совершенного, несовершенного вида «*пришел*», «*ушел*»; употребление словосочетания «*идет домой*» вместо «*пришел домой*».

Проводя анализ данных, полученных в данном исследовании, можно сделать вывод, что у большинства детей с ОНР III уровня лексико-грамматические категории сформированы не полностью, плохо

сформированы навыки словоизменения, словообразования (префиксальным, суффиксальным способом), употребления предлогов.

Для повышения уровня сформированности лексико-грамматического строя речи большой находкой стало создание многофункционального интерактивного пособия. Данное пособие стало эффективным учебным материалом. Панно универсально и удобно: учитель-логопед и ребенок имеют возможность легко и быстро прикрепить к нему любого персонажа, предмет и т.д.

Интерактивное панно позволяет пользоваться множеством вариантов игр и заданий, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей. Оно имеет привлекательный вид и пробуждает интерес многократной игры с ними. Панно может использоваться как на фронтальных занятиях, так и в индивидуальной и подгрупповой форме работы с детьми. Эти игры на протяжении года изменяются в зависимости от изучаемой лексической темы.

Список литературы:

1. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб, Союз, 2001. 264 с.
2. *Нищева Н.В.* Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. 352 с.
3. *Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В.* Основы логопедии: Учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М.: Просвещение, 1989. 223 с.

Семенова Т.А.

Московский государственный
психолого-педагогический университет

Россия, г. Москва

semenova.tane4ka96@gmail.com

Научный руководитель: **Тишина Л.А.**

к.п.н., зав. кафедрой специального
(дефектологического) образования

Особенности мышления у детей с расстройствами аутистического спектра

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, касающиеся особенностей формирования мыслительных операций у детей с расстройствами аутистического спектра. Особого внимания заслуживают проблемы коммуникации в силу специфичности проявлений познавательной активности, понимания обращенной речи и способностей к вербализации собственных самостоятельных высказываний.

Ключевые слова: аутизм, особенности мышления, психические процессы, речь.

Мышление – сложная психическая деятельность мозга, с помощью которой происходит познание закономерностей и моделирование объективных процессов, происходящих в окружающем мире. Мышление основывается на представлениях, ощущениях и обработке информации, поступающих в мозг через органы чувств. Но чувственная информация также формирует мышление. Таким образом происходит сложный взаимообратный процесс перехода от восприятия к мысли и наоборот, дающий возможность обобщить поступившую информацию, перевести ее в разряд типичной, оформить ее в некую систему.

Для каждого человека структура мышления неизменна. Выявление нарушений в этой структуре помогает выявить те или иные психические заболевания и отклонения. Расстройство аутистического спектра (РАС) тоже имеет свои характерные особенности в ментальной области, которые, начиная с середины прошлого века и по сей день, исследуются отечественными и зарубежными учеными.

Аутизм как самостоятельное расстройство был выделен из ряда психических заболеваний в прошлом веке и за недостаточностью исследований трактовался однозначно как интеллектуальное нарушение. Например, известный британский клинический психолог С. Барон-Коэн полагал, что именно интеллектуальные нарушения различной степени являются ключевыми в патогенезе РАС.

Последние нейрофизиологические обследования детей с разными формами аутизма показывают, что на формирование интеллекта у детей с РАС однозначно влияют сопутствующие ему психические расстройства.

Отечественный ученый В.Е. Каган на основе проведенного обследования мыслительных способностей детей с аутизмом по методике Векслера заключил, что интеллектуальный уровень таких детей ниже, чем у нормы, но выше, чем у умственно отсталых. Тесты также показали типичные трудности детей с РАС при выполнении заданий на установление последовательности событий, пространственную ориентацию и концентрацию внимания. Процент выполнения тестов для проверки вербального интеллекта был крайне низок.

Исследованиями отечественных психиатров К.С. Лебединской, В.В. Лебединского и О.С. Никольской [2] были выявлены следующие особенности мышления у детей с РАС: диффузный характер связи слово-предмет; автономная речь; недоразвитие обобщений. Дети с аутизмом оказались не способны решить задачу с расхождением зрительно воспринимаемой информации и смысловой составляющей, т.к. именно аутистические установки не дают ребенку всесторонне исследовать предмет и его свойства. На первом месте для таких детей оказываются перцептивные впечатления, а не функциональные свойства и контекст заданного. Причем все вышеперечисленные нарушения проявляются вне зависимости от уровня умственного развития ребенка. Таким образом, было обоснованно доказано, что на формирование мышления и речи детей с аутизмом влияют нарушения в области взаимодействия психических функций.

Подобные выводы были сделаны известными зарубежными психиатрами. У. Фрит и А. Шех [5] в результате проведенных исследований ввели такое понятие, как фрагментарность восприятия и внимания, неспособность к синтезу, целостному восприятию. По их утверждению, эти нарушения обусловлены некоммуникабельностью, немотивированностью, нарушениями в эмоциональной сфере, слабой концентрацией внимания, речевым недоразвитием. Швейцарский

психолог Ж. Пиаже [3], исследовавший мыслительные процессы детей с аутизмом, отметил, что у ребенка с РАС мысль не социальна, нецелесообразна, направлена на удовлетворение органических потребностей и не выражена речью.

Поскольку речь – это формулирование мыслей языковыми средствами, то мыслительные процессы детей с РАС удобно наблюдать, проводя эксперименты в области речи [4].

Нарушения в коммуникативной сфере у детей с РАС, обуславливает частичное или полное отсутствие коммуникативной речи, что является одним из основных признаков детского аутизма. Также было выявлено расхождение внешнего выражения и его смыслового наполнения. Все это приводит к появлению такого характерного явления, как «автономная речь», или «речь для себя». У ребенка с аутизмом наблюдаются эхолалии, некое жеманство в произнесении слов, скандирование; характерные интонационные и звуковые нарушения, слишком сильное повышение тона в конце фразы. Ребенок с РАС, как правило, называет себя в третьем лице, а для близких людей наименование отсутствует [1].

Еще одна особенность аутистического расстройства: на ранних этапах речь такого ребенка не отличается от нормы и может даже опережать ее. Однако примерно к трем годам происходит полная или частичная утрата коммуникативной речи, хотя функция собственно речи остается сохранной, о чем свидетельствует присутствие монологической речи наяву и во сне. С потерей коммуникативной речи сокращается количество жестов и имитаций. Вариабельные речевые расстройства были экспериментально исследованы известными отечественными психологами, психиатрами и педагогами: К.С. Лебединской, Е.М. Мастюковой, С.С. Морозовой, О.С. Никольской и др.

Е.М. Мастюковой и Р.К. Ульяновой проанализированы некоторые психопатологические особенности, такие как недостаточность мотивации к общению с окружающими, слабость побуждений, особенность познавательной деятельности и эмоционально волевой сферы. По мнению исследователей, эти особенности являются причиной такого расстройства, как алалия. Интересно описание характерных речевых нарушений детей из исследуемой группы. Дети как бы не замечают окружающих, общение с ними осуществляется на элементарном уровне. Речевое развитие раннее, но оторвано от потребностей. Словесные конструкции хотя сложны, но не наполнены каким-либо смыслом. По мнению Т.И. Морозовой, такая «речь» является отсроченной эхолалией.

К 2-2,5 годам у этих детей начинается потеря речи из-за значительных аффективных расстройств и достигает уровня мутизма. Если речь не утеряна, наблюдается значительная задержка речевого и, связанного с ней, моторного развития, наличие речевых штампов, отсроченные эхолалии, страдает фонематическая, грамматическая сторона речи. У детей с менее выраженной аффективной патологией речевое развитие раннее, словарный запас выше нормы, речь сложная, фразовая, наблюдается склонность к рифмотворчеству и словотворчеству, коммуникативная речь слабо выражена. При наличии сильной мотивации ребенок способен к диалогу, но использует заимствованные штампы, не употребляет личные местоимения. Наблюдаются характерные фонетические нарушения. Внутренняя речь значительно преобладает над внешней, которая сильно замедлена. Все же большинство функций речи сохранно, поэтому, по мнению профессора В.В. Лебединского, такую речь можно назвать не нарушением, а скорее искажением речевого развития.

Обобщая вышесказанное, можно обозначить следующие особенности интеллектуального развития детей с аутизмом: перцептивные обобщения, задержка в освоении глобального чтения, обобщения предметов только по аффективным признакам, трудности с выполнением вербальных заданий, сниженная мотивация в выполнении заданий, заикленность интеллектуальных интересов, стереотипии и аффективная ригидность. Характерные речевые нарушения тоже относятся к особенностям мышления детей с аутизмом: эхолалия, мутизм, отсутствие коммуникативной речи, преобладание внутренней речи и др.

Практическая значимость проведенных отечественными и зарубежными учеными многочисленных исследований огромна. Результаты этих исследований позволяют сделать вывод о том, что несмотря на типичность нарушений мышления у детей с аутизмом, при диагностике и анализе состояния ребенка нужен персонифицированный подход. Только на основе индивидуально-дифференцированного подхода может быть осуществлена разработка адекватных методов клинической, психологической и педагогической коррекции.

Список литературы:

1. *Башина В.М.* Общие нарушения психического развития. Атипичные аутистические расстройства // *Детский аутизм: исследования и практика.* 2008. С. 75–93.
2. *Лебединская К.С., Никольская О.С.* Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // *Дефектология.* 1988. № 2. С.10–15.
3. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. Монография. Москва: Директ-Медиа, 2008. 351 с.
4. *Тишина Л.А., Денисова И.А.* Системный анализ проблемы понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра // *Мир специальной педагогики и психологии: Научно-практический альманах.* Москва, 2018. С. 138–142.
5. *Frith U.* A very short introduction to autism. Oxford, England: Oxford University Press, 2008. 144 p.

Тельминова А.П.

Череповецкий государственный университет

Россия, г. Череповец

anja.telminowa@yandex.ru

Научный руководитель: **Глухова О.А.**

ст. преподаватель

Особенности применения дидактических игр в коррекционной работе с дошкольниками с нарушениями интеллекта

Аннотация: в статье проанализировано понятие «дидактическая игра», рассмотрены основные особенности развития дидактических игр у детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: игровая деятельность, дидактические игры, дети дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

В современном обществе большое внимание уделяется доступности молодых людей к качественному и полноценному образованию в соответствии с их предпочтениями и интересами.

Как показывает практика, одним из наиболее важных направлений таких областей, как специальная психология, коррекционная педагогика,

а также адаптивная физическая культура, является оказание своевременной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на всех возрастных этапах их индивидуального развития.

При этом установлено, что главной целью специального коррекционного образования является обеспечение доступного и качественного образования для детей с ОВЗ. Кроме этого, необходимо сформировать достижение бóльшей адаптации и полноценной интеграции в общество наилучшими путями.

Особый интерес представляет игровая деятельность, т.к. она занимает важное место в развитии дошкольников с нарушениями интеллекта. При этом установлено, что в игровой деятельности интенсивно осуществляется развитие психической стороны ребенка, моторики и эмоционального состояния учащихся в целом. Игра, являясь одним из средств обучения и воспитания учеников, широко использовалась и продолжает использоваться у детей с нарушениями в развитии.

Как показал анализ литературных источников, коррекционная работа с дошкольниками с нарушениями интеллекта, освоение ими необходимых знаний и умений является одним из главных вопросов в современном образовании. Следует отметить, что для решения этой проблемы необходимо улучшение технологий обучения, а, следовательно, и методов обучения. На сегодня в педагогике происходит активный поиск новых решений данного вопроса. Известно, что среди них выделяют игровую деятельность, которая необходима для ребенка, а для педагога является способом осуществления разнообразных задач в учебно-воспитательном процессе.

В.А. Сухомлинский [3] утверждал, что игра является огромным светлым окном, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий. Это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности.

Игра для ребенка – это жизнь, в которой он испытывает определенные радости, переживания и достижения. Она позволяет ребенку учиться общению, действовать с предметами, а также усваивать нормы поведения. Помимо выше перечисленного, это еще и активная и напряженная умственная деятельность, целью которой является достижение учащимся хороших результатов. Важно отметить, что интересная игра способствует повышению умственной активности

ребенка, позволяет решать более сложные задачи на занятии и не только. Одной из разновидностей игр является дидактическая игра.

Р.М. Миронова [2] в своих работах обращала внимание на то, что дидактические игры играют немаловажную роль в развитии детей с нарушениями интеллекта и представляют собой эффективное средство коррекции недостатков детей с нарушениями интеллекта. Она считала, что с помощью различных видов игр происходит стимулирование психической и физической активности учащихся, развитие организованности, моральных качеств; создание предпосылок включения в общественную деятельность.

Следует отметить, что отставание в развитии игровой деятельности у детей с нарушениями интеллекта начинает прослеживаться уже в раннем детстве. Исследования О.П. Гаврилушкиной [1] показали, что основными причинами, являющимися препятствием для самостоятельного последовательного становления игры, становится низкий уровень познавательной активности, отставание в сроках овладения различными двигательными функциями, действиями с предметами, речью, эмоциональным и ситуативно-деловым общением со взрослыми.

Важным фактом является то, что предметная деятельность является предшественником развития игры в младшем дошкольном возрасте. Отсюда следует, что игра может возникнуть только на ее основе, находясь на определенном уровне ее развития. Следует помнить, что в то же время к началу дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта фактически предметная деятельность находится на начальном этапе, либо не возникает вообще. Следовательно, можно сделать вывод, что у младших дошкольников, которые только поступают в дошкольное образовательное учреждение и которые не были включены в коррекционную работу в раннем возрасте, предметные действия остаются на уровне манипулятивной деятельности в большинстве случаев.

Известно, что действия с дидактическими и сюжетными игрушками являются более специфичными, поэтому можно проследить и более яркое проявление особенностей их выполнения детей дошкольного возраста с проблемами интеллектуального развития. Большая часть дошкольников начинают выполнять предметные и предметно-игровые действия, при этом они заранее не осуществляют анализ условий их выполнения. Например, нередко мы можем наблюдать, что, получив

набор кубиков и предложение построить башню, ребенок берет любые попавшиеся под руку элементы и пытается поставить их друг на друга (взгромождает на брусок треугольную призму, на призму – кубик и т.п.). При этом, стоит отметить, что попытка установить кубик на призму повторяется множество раз с очевидным упорством. Но ребенок не анализирует ситуацию и то, почему у него не получается выполнить это действие. Как правило, это приводит к прекращению действий.

Что касается детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, то среди них можно заметить, что они проявляют неустойчивый интерес к игре. Это можно увидеть в отсутствии глубокого поглощения игрой. Посторонние вещи отвлекают их внимание, приводят к разрушению игры и ее прекращению. Помимо вышеперечисленного, дидактическая игра на протяжении длительного времени остается одной из форм удовлетворения потребности дошкольника в двигательной активности. Именно это объясняет тот факт, что проявляемая детьми спонтанная двигательная активность не всегда соответствует игровой ситуации.

Вместе с тем следует отметить, что к концу дошкольного возраста действия детей с нарушениями интеллекта в процессе игры, которые не проходили специально организованное обучение, достигают лишь уровня процессуальных действий, не позволяющие реализовать какой-либо сюжет. Ведущей деятельностью ребенка оказывается предметная, а не игровая. Для дошкольников характерно повторение одних и тех же действий, как правило, безэмоционально, равнодушно. В это же самое время дети с нормальным уровнем развития очень разнообразны в выражении своих эмоций, которые возникают у них в ходе игры (ответственность, доброта, удивление, несогласие и т.п.), а также удовольствие, полученное от участия в игре.

Таким образом, что в условиях специального формирования дидактическая игра у дошкольников, имеющих проблемы в интеллектуальном развитии, способна осуществлять функции ведущей деятельности. Необходимо также помнить и о том, что игры должны содействовать полноценному развитию психики детей, их познавательных способностей, речи, опыта общения со сверстниками и взрослыми, прививать интерес к учебным занятиям, формировать умения и навыки учебной деятельности, помогать ребенку овладевать умением анализировать, сравнивать, абстрагировать, обобщать. Перспективу для решения данной проблемы открывает экспериментальное изучение

особенностей применения дидактических игр в коррекционной работе с дошкольниками с нарушениями интеллекта.

Список литературы:

1. *Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д.* Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 2005. 163 с.
2. *Миронова Р.М.* Игра в развитии активности детей. Минск: Белый Ветер, 1989. 73 с.
3. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. М.: Школьная пресса, 2003. 89 с.

Тимофеева Е.П.

Владимирский государственный университет
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

Россия, г. Владимир

timofeeva.liza2012@yandex.ru

Научный руководитель: **Фортова Л.К.**

д.п.н., профессор

Сенсорная интеграция как метод развития словаря у старших дошкольников с умственной отсталостью

Аннотация: статья посвящена изучению словарного запаса дошкольников с умственной отсталостью и влиянию сенсорной интеграции на развитие словаря. В частности, рассмотрено взаимодействие всех анализаторов человека. Также приводятся примеры игр, направленные на развитие и обогащение словаря старших дошкольников с умственной отсталостью методом сенсорной интеграции.

Ключевые слова: старшие дошкольники с умственной отсталостью, словарь, сенсорная интеграция.

Проблема формирования словарного запаса ребенка занимает важное место в современной психологии, педагогике и логопедии и рассматривается с точки зрения развития активного и пассивного словаря детей. Изучению формирования словаря у детей посвящены

многочисленные работы как отечественных, так и зарубежных психологов, педагогов и лингвистов: Л.С. Выготского, В.В. Гербовой, В.А. Крутецкого, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой и др. Авторы отмечают, что в формировании словаря дошкольников наблюдается взаимосвязь речевого и умственного развития, мыслительных процессов, восприятия, наблюдательности.

Нарушения интеллектуальной сферы отражают своеобразие развития познавательной деятельности детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности понимания многих явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Все это сказывается на формировании их речевого развития, в том числе словарного запаса.

Познание окружающего мира начинается с ощущений, с восприятия. Чем богаче ощущения и восприятие, тем шире и многограннее будут полученные ребенком сведения об окружающем мире. Успешность умственного, речевого и физического развития в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, то есть от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее. Чувственное познание внешнего мира – важнейшее звено в системе познавательной деятельности ребенка, необходимая предпосылка интеллектуального и речевого развития [3].

Процесс сенсорной интеграции проходит на подсознательном уровне, о нем не задумываются, как о дыхании или ходьбе. Сенсорная интеграция наделяет значение испытываемые нами ощущения, позволяет выделить главную информацию, например, слышать взрослого и концентрироваться на его словах, при наличии какого-либо фонового шума [1].

Большинство авторов, изучавших лексику умственно отсталых детей, подчеркивает качественное своеобразие их словаря. Так, по данным В.Г. Петровой, дети не знают названий многих предметов, которые их окружают (холодильник, сарафан), особенно названий частей предметов (ножка, крышка). В словаре детей преобладают существительные с конкретным значением. У многих детей в речи отсутствуют слова обобщающего характера (мебель, посуда, обувь, овощи, фрукты).

Поэтому актуальным становится вопрос поиска средств развития и активизации словаря у дошкольников с умственной отсталостью. Можно предположить, что сенсорная интеграция станет тем средством, которое

позволит наиболее эффективно проводить работу по развитию словаря у дошкольников с умственной отсталостью.

Исходя из выше сказанного, целью данной статьи является доказательство важности комплекса занятий по развитию словаря с использованием метода сенсорной интеграции.

Основное место, где дошкольник получает знания – это детский сад. Именно в систему коррекционно-развивающих занятий должна быть включена работа с использованием метода сенсорной интеграции. Активизация словаря ребенка необходима при работе над каждой лексической темой. Помочь в этом может погружение ребенка в мир ярких красок, запахов, волшебных звуков.

Вместо занятий за столом посадите ребенка на коврик, дайте ему возможность плескаться в воде, пускать кораблики или искать в песке спрятанный «клад». Действуя на органы чувств через разные пособия важно использовать натуральные предметы, для расширения ощущений и представлений. Игры в сухом бассейне, шнуровки, песочная терапия – все это важно включать в занятия для развития и обогащения словаря.

Для решения поставленных задач был разработан комплекс занятий, направленных на способность мозга объединять и обрабатывать информацию, поступающую от органов чувств.

Комплекс разработан в соответствии с адаптированной основной образовательной программой дошкольного образовательного учреждения и соответствует максимально допустимому объему образовательной нагрузки в день.

Каждое занятие соответствует определенному празднику или времени года: «Новый год», «Масленица», «Пасха», «День знаний», «День матери». В комплекс включены игры, направленные на развитие всех органов чувств (осязание, вестибулярный аппарат, обоняние, зрение, слух, вкус). Каждое занятие включает в себя 5 игр продолжительностью 30 минут.

В статье будет рассмотрено занятие по теме «Осень».

Цель: развитие и обогащение словаря по теме «Осень».

На занятиях используются упражнения на развитие мелкой моторики, артикуляции, восприятия и словаря дошкольников с умственной отсталостью.

Описание. В гости к ребятам пришел Незнайка. Он ничего не знает про осень и просит ребят помочь ему. Вместе с ребятами мы отправимся

в «лес» по волшебной дорожке. По группе разложены «следы», детям нужно пройти по ним, не сходя с пути.

- Развитие существительных и прилагательных.

В лесу ребят встречает белочка. Она приготовила запас еды и предлагает попробовать, что лежит у нее в корзинке. Каждый ребенок получает тарелку, с фруктами и овощами. Белочка по очереди дает попробовать овощи и фрукты. *«Вот помидор. Он красный, круглый. Я ем его, он сладкий».* А сейчас белочка дает попробовать лимон. *«Какой лимон?» «Он желтый, овальный, кислый».*

- Работа над мелкой моторикой и развитие словаря прилагательных.

Дальше ребята встречают зайчика. Он готовит себе норку и просит помочь украсить ее осенними листочками. *«Вот кленовый лист, березовый».*

- Развитие словаря глаголов.

«Вот идет мишка. Он любит разминать ножки перед спячкой». Перед ребятами разложены коробки с крупой, песком, шишками, мячами. Каждый встает ногами в коробки, проговаривая *«Я иду, стою, топаю».*

- Развитие существительных (части тела) и массаж пальцев рук прищепками.

На макете дети отмечают прищепками, где рука, нога, живот и т.д.

- Развитие словаря глаголов и движения под ритм.

В конце занятия детям предлагается потанцевать с лесными жителями. Под песню ребята показывают движения и озвучивают свои действия. *«Мы руками хлопаем – хлоп-хлоп, мы ногами топаем – топ-топ».*

Таким образом, нами отмечен интерес и активное участие детей в играх, где используются настоящие фрукты или овощи, где можно потрогать что-то колючее или наоборот очень мягкое, где ребята могут полностью почувствовать и погрузиться в мир ощущений. Такие игры, в свою очередь, активно влияют на развитие и обогащение словаря детей с умственной отсталостью.

Список литературы:

1. *Безделева М.* Сенсомоторное развитие детей с интеллектуальными нарушениями // Дошкольное воспитание. 2012. № 6. С. 53–59.
2. *Войлокова Е.Ф.* Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2005. 304 с.
3. *Краснощекова Н.В.* Развитие ощущений и восприятия у детей от младенчества до младшего школьного возраста: игры, упражнения, тесты. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 319 с.

Цибряева А.Э.

Владимирский государственный университет
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
Россия, г. Владимир
czibryaeva98@mail.ru

Научный руководитель: **Завражин С.А.**
д.п.н., профессор

Использование речедвигательных упражнений в обогащении глагольного словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования речедвигательных упражнений в коррекционно-развивающей работе по обогащению глагольного словаря с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: дошкольники с общим недоразвитием речи, речедвигательные упражнения, глагольный словарь.

В последние годы неуклонно растет число детей с общим недоразвитием речи (ОНР). У таких дошкольников наблюдаются нарушения звукопроизношения, аграмматизмы, недоразвитие или отсутствие связной речи и весьма ограниченный словарный запас (в том числе и глагольный). Усвоение новых слов у детей наиболее эффективно происходит в дошкольном возрасте, поэтому этот период необходимо

использовать для проведения работы по формированию и обогащению словаря [1, с. 53]. Богатая лексическая сторона языка является одним из компонентов полной и красивой спонтанной речи, на развитие которой в конечном результате и направлена коррекционная работа с детьми, имеющими речевые нарушения.

Исследователи отмечают, что глагольная лексика – важная и абстрактная часть лексического запаса языка – занимает ведущее положение в структуре предложения. Глагол характеризуется сложностью содержания, семантической емкостью, разнообразием связей. С этим связаны сложности усвоения и активного использования глагольной лексики у дошкольников, особенно у детей с общим недоразвитием речи.

На данный момент методик по изучению, формированию и обогащению глагольного словаря у дошкольников с ОНР III уровня недостаточно. Методики диагностики глагольного словаря Н.В. Серебряковой, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной включают его в состав лексики или лексико-грамматического строя [2, с. 1480]. Более детальное исследование лексического строя речи позволит оптимизировать работу по его развитию и расширению.

Для обогащения словаря подходят речедвигательные упражнения. В литературе они рассматриваются в рамках коррекционной и логопедической ритмики. Обычно такие занятия проводятся по следующей схеме: дети сопряженно (впоследствии – отраженно) повторяют за педагогом стихотворение и в соответствии со словами в нем выполняют аналогичные действия. Как правило, движения производятся всем телом: повороты, взмахи руками, вставание на носочки, прыжки.

В эксперименте участвовало 16 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Для определения объема словаря глаголов были использованы методики О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой. Результаты диагностики на начало учебного года показали, что объем глагольного словаря у таких детей в основном находится на низком уровне (у 56% испытуемых). В активном словаре всех детей была обиходно-бытовая лексика, которой они пользуются почти каждый день (чаще всего – *идти, есть, сидеть, лежать, бежать, мыть посуду*; у многих присутствовали в речи слова *резать, писать, шить, пилить, рубить, гладить*). Меньшее количество детей называло

слова, связанные с профессиями (продавец *продает*, повар *готовит*, почтальон *разносит почту*, тракторист *пахет землю*).

Хуже всего дети справились с заданием «Кто как кричит?», в котором им нужно было по картинкам животным назвать звуки, которые они издают. Большинство детей испытывало трудности в определении того, что голубь «*курлыкает*», ворона «*каркает*», воробей «*чирикает*», курица «*квохчет*», гусь «*гогочет*», утка «*крякает*», петух «*кукарекает*», искажая эти глаголы («*чикчирикает*»), заменяя их вариациями словотворчества («*кокает*») или вовсе не давая ответ.

Также стоит отметить, что дети не разделяли слова «*одевается*» и «*обувается*», называя картинки с этими действиями только первым из этих слов.

В начале учебного года глагольный словарь дошкольников с ОНР III уровня является бедным и неточным, поэтому мы нашли целесообразным проводить с детьми работу по его формированию и развитию.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками велась в соответствии с календарно-тематическим планированием и проводилась 1-2 раза в неделю.

Нами был разработан комплекс занятий, направленный на закрепление в пассивном и активном словаре детей уже известных им слов, а также на обогащение их словарного запаса новыми словами-действиями. В занятия были включены речедвигательные упражнения – в основном стихи, при прослушивании которых дети повторяли соответствующие словам движения за педагогом, а впоследствии воспроизводили их самостоятельно. Поскольку глагол обозначает действие предмета, в подобранных нами стихотворениях требовалось заменить стандартные движения на те, которые отражают смысл каждого изучаемого глагола. Так, на слове «*притаился*» нужно было сесть на корточки и вжать голову в плечи, а на слове «*нарезали*» – совершать движение нарезания одной рукой по другой.

Таким образом, данный комплекс занятий направлен на закрепление и обогащение глагольного словаря старших дошкольников с ОНР III уровня и осуществляется посредством игр и упражнений различной формы с применением речедвигательных упражнений.

Список литературы:

1. *Абрамова И.Б.* Формирование глагольного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. IX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2 (9). М.: МЦНО, 2014. С. 53–62.
2. *Милушкина Е.А.* Выявление и коррекция трудностей формирования глагольного словаря у детей с ОНР III уровня // Молодой ученый. 2016. №11. С. 1480–1483.

Чудесникова Т.А.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

Anaytat93@gmail.com

Научный руководитель: **Микляева Н.В.**

к.п.н., профессор

Мониторинг социально-коммуникативного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация: статья посвящена актуальным вопросам мониторинга социально-коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. В ней представлены особенности формирования и развития социально-коммуникативных компетенций у детей младшего и старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: социальное развитие, мониторинг, социально-коммуникативные компетенции.

Социально-коммуникативное развитие современных дошкольников является объектом пристального внимания педагогов-психологов, воспитателей и специалистов, методистов детского сада. Это обусловлено тем, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) одним из важнейших направлений, обеспечивающих позитивную социализацию ребенка, выступает «социально-коммуникативное развитие», которое связывается с активным взаимодействием детей со сверстниками и взрослыми,

формированием базовых навыков общения и сотрудничества, соблюдением социальных норм поведения и правил в разных видах деятельности и др. Внимание руководителей и специалистов к данной проблеме выражается в экспертной оценке индивидуальных и коллективных результатов социально-коммуникативного развития воспитанников. Такая экспертная оценка сочетается с методом лонгитюдных психолого-педагогических наблюдений и требует тщательной проработки критериев мониторинга.

Для проведения мониторинга социально-коммуникативного развития мы предлагаем оценивать его в двойной системе координат:

- с точки зрения комплекса формируемых компетенций (на основе анализа требований ФГОС ДО и Примерных ООП и АООП для детей раннего возраста, их можно сгруппировать в 7 ключевых компетенций: от способности к адаптации до формирования опыта нравственного поведения и безопасной жизнедеятельности);

- с позиции оценки сформированности их компонентов (когнитивного, эмоционального и поведенческого).

Каждая компетенция рассматривалась с точки зрения составляющих ее компонентов (когнитивного, эмоционального и поведенческого) и с точки зрения задач, которые призвана решать в деятельности детей (исходя из содержания ПрООП и ПрАООП, было выделено по 5-6 задач, среднее арифметическое значение успешности решения которых определяло уровень сформированности компетенции ребенка).

Мониторинг проводился в течение трех месяцев (с 23 сентября по 23 декабря 2019 года) в форме веб-анкетирования (с использованием ресурса <https://webanketa.com/>) работников дошкольных образовательных организаций РФ. В нем приняло участие 100 педагогов. Были проанализированы данные, касающиеся 1003 дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Табл. 1. Сравнительные данные формирования социально-коммуникативных компетенций в дошкольных группах разной направленности (старший дошкольный возраст, в %).

Шифр компетенции	Характеристика компетенции	Общеразвивающие группы	Комбинированные группы	Компенсирующие группы
СК 1	Способность к адаптации в условиях дошкольной группы	88	65	79,5
СК 2	Способность проявлять интерес и внимание к различным эмоциональным состояниям взрослого и сверстников	75,5	77	60
СК 3	Готовность и способность к выбору рода занятий и участников по совместной деятельности.	82	74,5	61,5
СК 4	Готовность и способность к освоению алгоритмов коммуникативного поведения	78	69	60,5
СК 5	Способность участвовать в совместной игровой деятельности со сверстниками	76,5	75,5	54,5
СК 6	Воспитуемость и способность овладевать опытом социально-нравственного поведения	81	75,5	58,5
СК 7	Готовность и способность к организации безопасного поведения и деятельности	79,5	77,5	60,3
Итого		80,1	73,4	62,1

Условные обозначения: СК – социально-коммуникативная компетенция.

Сопоставление результатов показывает, что в комбинированных группах основной акцент в формировании социально-коммуникативных компетенций оказывается связан с проявлением интереса к эмоциональному состоянию сверстников и взрослых (СК2), степенью

включенности и инициативности в процессе игровой деятельности (СК5), опытом нравственного воспитания и формирования установок на толерантность, доброжелательность поведения (СК6), умений и навыков обеспечения безопасного поведения и деятельности (СК7). При этом хуже сформированы навыки адаптации в группе (СК1: разница составляет 23%) и освоения алгоритмов и правил коммуникативного поведения со сверстниками и взрослыми (СК4: разница составляет 9%). Низкий уровень сформированности последней группы компетенций обусловлен тем, что дети (как нормально развивающиеся, так и дошкольники с особыми образовательными потребностями):

- не знают, как стать инициаторами общения с тем, кто им интересен, а не просто с тем, кто находится рядом, а также прекратить взаимодействие, которое кажется навязчивым или исчерпало свои эмоциональные ресурсы;

- испытывают трудности во время взаимодействия со сверстниками, не способны в полной мере выразить свои эмоции адекватно коммуникативной ситуации.

Кроме того, дети с ОВЗ не всегда способны поддерживать общение в форме диалога, часто не дожидаются логического завершения фразы и обратной связи от ровесников, перебивают своих сверстников, при этом «теряя» свою мысль или не имея возможности вербально развернуть ее в коммуникативное высказывание.

Статистическая обработка данных с помощью коэффициента Стьюдента подтвердила 100% значимость различий между данными выборками ($p < 0,0001$).

Список литературы:

1. Гладкова Ю.А. Мониторинг выполнения задач образовательной программы по социально-коммуникативному развитию // Ребенок в детском саду. 2015. № 3. С. 5–7.
2. Мониторинг образовательных областей и индивидуального развития детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. Н.В. Микляевой. М.: Аркти, 2015. 312 с.
3. Реестр примерных адаптированных основных общеобразовательных программ. [Электронный ресурс]. URL: <http://inclusive-center.ru/reestr-primen-osn-pror/> (дата обращения 02.02.2020).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 01.02.2020).

Шепелева А.А.

Белорусский государственный
педагогический университет им. Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск
sh.p.lev@mail.ru

Научный руководитель: **Филипович И.В.**

к.п.н., доцент

Исследование состояния темпо-ритмической и мелодико-интонационной стороны речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Аннотация: в статье представлены результаты проведения исследования состояния темпо-ритмической и мелодико-интонационной стороны речи детей раннего возраста с нормальным и задержанным речевым развитием.

Ключевые слова: вокальное музицирование, темпо-ритмическая сторона речи, мелодико-интонационная сторона речи, задержка речевого развития.

Вокальное музицирование – музыкальный жанр, предполагающий активную работу голосоречевого аппарата, использование природного человеческого музыкального инструмента – голоса. Занятия вокальным исполнительством (пение) развивают все стороны речи, в первую очередь, произносительную и темпо-ритмическую. Также вокальное музицирование оказывает влияние на становление слухового восприятия и коммуникативной функции общения, включающей эмоциональную реакцию на общение со взрослым.

Для определения состояния вышеперечисленных критериев (эмоциональная реакция на пение, темпо-ритмическое чувство и понимание и воспроизведение певческой и речевой интонации) у детей

раннего возраста (2–3 года) с нормальным и задержанным речевым развитием нами была разработана программа исследования. Данная программа включала методики, разработанные путем адаптации следующих методик: методики исследования состояния развития чувства темпа В.П. Анисимова [1], методики диагностики восприятия и воспроизведения интонации О.В. Клезович [2], методики диагностики музыкальных способностей детей дошкольного возраста О.П. Радыновой [3].

В исследовании принимали участие 30 детей с нормальным речевым развитием (группа №1) и 30 детей с задержкой речевого развития (ЗРР) (группа №2). Для выявления роли вокального музицирования в речевом развитии детей было проведено анкетирование родителей и беседа со специалистами по вопросам анкет.

По результатам заданий № 1 и № 2 методики исследования состояния чувства ритма О.П. Радыновой были выделены следующие уровни выполнения заданий детьми:

- *высокий уровень* развития состояния чувства ритма показали 20 детей из группы с нормальным речевым развитием и 14 детей из группы № 2 с ЗРР: при прослушивании контрастной музыки дети всем телом выполняли активные движения, характер движений детей менялся соответственно характеру и ритму музыки;

- *средний уровень* развития состояния чувства ритма показали 10 детей из группы с нормальным речевым развитием и 3 ребенка из группы № 2 с ЗРР: они проявляли желание двигаться, но эмоциональные движения и смена движений были минимальны, характер движений менялся медленно или слабо;

- *низкий уровень* развития состояния чувства ритма с результатом в 1 балл проявили 8 детей из группы с ЗРР: они давали несущественную двигательную реакцию на контрастную музыку;

5 детей из группы № 2 не отреагировали на музыку, получив в результате 0 баллов.

Исследование темпо-ритмического чувства детей раннего возраста по методике В.П. Анисимова позволило выявить пять уровней выполнения заданий:

- *очень высокий уровень* показали дети, выполнившие задание без повторного предъявления, самостоятельно и правильно: развитие восприятия темпа речи – 14 детей из группы № 1; развитие воспроизведения темпа речи – 5 детей из группы № 1;

- *высокий уровень* показали дети, частично правильно (более 50%) выполнившие задание после однократного применения организующей и стимулирующей помощи: развитие восприятия темпа речи – 6 детей из группы № 1 и 2 ребенка из группы № 2; развитие воспроизведения темпа речи – 15 детей из группы с нормальным речевым развитием;

- *средний уровень* показали дети, частично правильно (менее 50%) выполнившие задание после неоднократного применения обучающей помощи: развитие восприятия темпа речи – 3 ребенка из группы № 1 с нормальным речевым развитием и 13 детей из группы № 2; развитие воспроизведения темпа речи – 13 детей из группы № 2;

- *низкий уровень* показали дети, неправильно после неоднократного (более двух раз) применения организующей, стимулирующей и обучающей помощи: развитие восприятия темпа речи – 3 ребенка из группы 1 с нормальным речевым развитием и 8 детей из группы № 2 с ЗРР; развитие воспроизведения темпа речи – 6 детей из группы № 1 и 10 детей из группы № 2;

- *отсутствие реакции* на вопросы и отказ от выполнения задания показали 4 ребенка из группы № 1 с нормальным речевым развитием и 7 детей из группы № 2 с задержкой речевого развития.

Результаты исследования мелодико-интонационной стороны речи по методике О.В. Клезович позволили выявить следующие уровни.

Очень высокий уровень показали дети, выполнившие задание без повторного предъявления, самостоятельно и полностью правильно: развитие умения различать речевые звуки по высоте – 17 детей из группы № 1 с нормальным речевым развитием; развитие умения воспроизводить различные по высоте речевые звуки – 5 детей из группы № 1.

Высокий уровень показали дети, частично правильно (более 50%) выполнившие задание после однократного применения организующей и стимулирующей помощи: развитие умения различать речевые звуки по высоте – 2 ребенка из группы № 2 с ЗРР; развитие умения воспроизводить различные по высоте речевые звуки – 9 детей из группы с нормальным речевым развитием.

Средний уровень показали 9 детей из группы № 1 с нормальным речевым развитием и 13 детей из группы № 2 с ЗРР; развитие умения воспроизводить различные по высоте речевые звуки – 9 детей из группы с нормальным речевым развитием и 13 детей из группы с ЗРР.

Низкий уровень показали дети, неправильно после неоднократного (более двух раз) применения организующей, стимулирующей и

обучающей помощи: развитие умения различать речевые звуки по высоте – 8 детей из группы № 2 с ЗРР; развитие умения воспроизводить различные по высоте речевые звуки – 3 ребенка из группы № 1 с нормальным речевым развитием и 10 детей из группы с ЗРР.

Отсутствие реакции на вопросы и отказ выполнения заданий продемонстрировали 4 ребенка из группы с нормальным речевым развитием и 7 детей из группы с ЗРР.

По результатам заданий методики исследования мелодико-интонационной стороны речи (по О.В. Клезович) были получены следующие данные.

Очень высокий уровень показали дети, выполнившие задание без повторного предъявления, самостоятельно и полностью правильно: развитие умения различать речевые звуки по динамике – 15 детей из группы № 1 с нормальным речевым развитием; развитие умения воспроизводить различные по динамике речевые звуки – 9 детей из этой же группы.

Высокий уровень показали дети, частично правильно (более 50%) выполнившие задание после однократного применения организующей и стимулирующей помощи: развитие умения различать речевые звуки по динамике – 5 детей из группы с нормальным речевым развитием и 2 ребенка из группы с ЗРР; развитие умения воспроизводить различные по динамике речевые звуки – 11 детей из группы с нормальным речевым развитием.

Средний уровень показали дети, частично правильно выполнившие задание после неоднократного применения обучающей помощи: развитие умения различать речевые звуки по динамике – 3 ребенка из группы № 1 с нормальным речевым развитием и 13 детей из группы № 2; развитие умения воспроизводить различные по динамике речевые звуки – 13 детей из группы с ЗРР.

Низкий уровень показали дети, неправильно реагировавшие после неоднократного (более двух раз) применения организующей, стимулирующей и обучающей помощи: развитие умения различать речевые звуки по динамике – 3 ребенка из группы № 1 и 8 детей из группы № 2; развитие умения воспроизводить различные по динамике речевые звуки – 6 детей из группы № 1 и 10 детей из группы № 2.

Не реагировали на вопросы и отказывались выполнять задания 4 ребенка из группы № 1 и 7 детей из группы № 2.

По результатам второго задания методики исследования мелодико-интонационной стороны речи (по О.В. Клезович) были выявлены следующие уровни выполнения заданий.

Очень высокий уровень показали дети, выполнившие задание без повторного предъявления, самостоятельно и полностью правильно: развитие умения различать тембровые свойства речевых звуков – 16 детей из группы с нормальным речевым развитием; развитие умения воспроизводить различные по тембровой окраске речевые звуки – 5 детей из группы № 1.

Высокий уровень показали 4 ребенка из группы № 1 и 2 ребенка из группы с ЗРР; развитие умения воспроизводить различные по тембровой окраске речевые звуки – 13 детей из группы № 1 с нормальным речевым развитием.

Средний уровень показали 3 ребенка из группы с нормальным речевым развитием и 13 детей из группы с ЗРР; развитие умения воспроизводить различные по тембровой окраске речевые звуки – 2 ребенка из группы № 1 и 13 детей из группы № 2.

Низкий уровень показали 3 ребенка из группы с нормальным речевым развитием и 8 детей из группы с ЗРР; развитие умения воспроизводить различные по тембровой окраске речевые звуки – 6 детей из группы с нормальным речевым развитием и 10 детей из группы с ЗРР.

Отсутствие реакции на вопросы и отказ выполнять задание, продемонстрировали 4 ребенка из группы № 1 и 7 детей из группы № 2.

Проведенное исследование позволило сделать следующий вывод: в группе детей с нормальным речевым развитием большая часть детей выполняли задания на высоком и очень высоком уровнях, соответствующих нормативам развития темпо-ритмической и мелодико-интонационной сторон речи; в группе с ЗРР основная масса детей справлялись с заданиями на среднем и низком уровнях. В обеих группах отмечены дети, которые в процессе исследования не реагировали на исследователя и диагностические задания.

Список литературы:

1. *Анисимов В.П.* Диагностика музыкальных способностей детей: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2004. 130 с.
2. *Клезович О.В.* Музыкальное воспитание дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Минск: Издательский центр БГУ, 2014. 99 с.
3. *Радынова О.П.* Музыкальное воспитание дошкольников. М.: Академия, 1998. 240 с.

РАЗДЕЛ 2. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Базырина О.А.

Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена

Россия, г. Санкт-Петербург

obazyrina@herzen.spb.ru

Научный руководитель: **Пенин Г.Н.**

д.п.н., профессор

Использование невербальных средств коммуникации в обучении лиц с нарушением слуха

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы использования невербальных средств в обучении детей с нарушением слуха с точки зрения разных систем обучения. Анализируются исследования ученых-сурдопедагогов об особенностях овладения языком глухими детьми.

Ключевые слова: жестовая речь, словесная речь, билингвистическая система, коммуникативно-деятельностная система.

Исследованиями вопроса об особенностях овладения жестовым языком глухими детьми, о значении жестовой речи в обучении занимались многие известные ученые и педагоги-практики (А.Г. Басова, И.Ф. Гейльман, А.И. Дьячков, Г.Л. Зайцева, С.А. Зыков, В. Петшак и др.). В коммуникационной системе обучения языку глухих детей жестовой речи отводится роль вспомогательного средства обучения. Чаще всего она используется во внеклассное время, например, на различных мероприятиях, где для полного понимания смысла присутствующими глухими осуществляется перевод на русский жестовый язык.

Как свидетельствует исследования ученых, неслышащий ребенок, пришедший в образовательное учреждение и не обучавшийся ранее словесной речи, будет контактировать с окружающими с помощью мимики и жестов. Тот набор жестов, которым пользуется глухой дошкольник, не является полноценной системой жестового языка. В этом возрасте ребенок с нарушением слуха, скорее всего, будет владеть

указательными жестами, описательными и имитацией действий. Указательный жест является элементарным и возникает первым по мере развития ребенка. Указательные жесты необходимы для обозначения окружающих предметов, которые неслышащий ребенок видит во время разговора. Описательные жесты делятся на рисующие и пластические жесты. Рисующий жест – это жест, обрисовывающий контур предмета. Пластический жест – собственно показывание предмета. Имитация действия относится к демонстрации определенного действия [5].

Важно упомянуть, что для детей раннего возраста не характерно наличие определенного запаса оформленных жестов. Жестовая речь постоянно пополняется новыми знаками, устоявшиеся жесты также могут подвергаться видоизменениям, упрощаться. Дети начинают пополнять собственный жестовый лексикон и формировать элементарные грамматические представления на основе того, что видят в ближайшем окружении. В то же время начинается обучение их словесному языку. У дошкольников формируется словесно-жестовое двуязычие, обе формы речи влияют друг на друга и на развитие языковой способности ребенка. На уроках в школе для детей с нарушением слуха жестовая речь уходит на второй план, на место вспомогательного средства общения и начинает главенствовать словесная речь. Однако глухие школьники продолжают активно пользоваться жестовым языком в условиях неформального общения друг с другом и с родителями [5].

По мнению специалистов, жестовая речь также может использоваться в школе на занятиях лингвистического кружка. Это вид групповой внеклассной работы по языку. Его задачей является совершенствование жестовой речи учащихся. В рамках данного кружка в школе для лиц с нарушением слуха дети могут расширить знания по грамматике и лексике разговорной жестовой речи.

В начале 1980-х годов XX в. Г.Л. Зайцева [3] положила начало новой концепции – билингвистическому подходу в обучении глухих. В рамках этого подхода предполагается использование в обучении глухих детей национального (разговорного) жестового языка как основного, «родного» языка ребенка. Он должен быть основой всего обучения и основой в обучении словесному языку. Последователи этого подхода убеждены, что дети нуждаются в свободном доступе к жестовому языку при получении знаний. В пользу этого подхода говорят исследования положительной динамики влияния параллельного обучения двум языкам

на умение понимать и анализировать, на развитие памяти и логического мышления.

Доказательством данных утверждений является исследование В.А. Томпсон. Она установила, что наиболее высокий уровень словесной речи демонстрируют дети, у которых отмечены высокие результаты и в экспериментах по жестовой речи. В.А. Томпсон утверждала, что целесообразно использование достижений детей в освоении жестового языка для развития словесного языка. Исследователь М.Н. Реут полагает, что отставание в социализации неслышащих в сравнении со слышащей молодежью является следствием незнания жестового языка как средства общения. В то же время в работах Т.Г. Богдановой [2] поднимается проблема развития мышления и речи детей с нарушением слуха, изучается вопрос влияния вербальных и невербальных компонентов интеллекта на развитие ребенка. Доказано, что для слабослышащих детей характерны более низкие темпы развития вербальных компонентов по сравнению с невербальными.

В 1976 году А.Г. Басова сделала вывод о том, что жестовая речь у глухих учащихся в начале обучения является естественным этапом для перехода к слову и подчеркивала, что учителю необходимо внимательно следить за «скрещиванием» жестовой речи со словесной, чтобы соответствующим образом направлять процесс обучения. А.И. Дьячков, разрабатывавший общие проблемы теории и истории сурдопедагогики, провел экспериментальные исследования, показавшие, что жестовая речь играет значительную роль в познавательной и мыслительной деятельности глухих учащихся, в частности, в формировании геометрических понятий. Он приводил убедительные примеры надежности знаний, сформированных на жестовой основе: испытуемые, владевшие жестовой речью, дифференцировали геометрические формы, не зная их названий; те, кто не владел жестовыми обозначениями, с этим заданием не справлялись.

В экспериментальных занятиях В. Петшака комплексное использование устной, письменной, дактильной и жестовой речи являлось ведущим принципом построения программы обучения. В ходе ее проведения исследователь заметил, что глухие школьники, не владевшие жестовыми обозначениями эмоциональных состояний, с большим трудом усваивали их словесные аналоги. Сформированная в практически эмоционально насыщенном общении двусторонняя система связей «жест-слово» способствовала их взаимообогащению.

Подтвердилась гипотеза В. Петшака о том, что достаточно высокий уровень развития словесной речи необходим для понимания эмоций и высших чувств человека. Владение жестовыми обозначениями оказывает существенную помощь в их осознании. Ученый экспериментально доказал, что воспитание детей с недостатками слуха на жестовой основе в семье глухих обеспечивает богатство эмоционального опыта школьников, близкое к формируемому в норме, тогда как глухие в семье слышащих оказываются и эмоционально недостаточно развитыми.

В своих исследованиях С.А. Зыков [4] отмечал, что глухим детям свойственна потребность в общении. Создание у детей желания общаться с помощью словесной речи, разъяснение преимуществ устной речи перед жестовой и убеждение в необходимости овладения языком для успеха в будущем являются основными рекомендациями на первоначальном этапе обучения коммуникативно-деятельностной системы обучения. С.А. Зыков считал, что язык жестов является слишком бедным средством и не может служить основой для овладения словесной речью. Видоизменение и наполнение жестовой речи происходит благодаря овладению устной речью. Сурдопедагог пришел к заключению, что в обучении детей с нарушением слуха имеет место специфическое двуязычие и жестовая речь находит свое место за пределами учебного процесса.

И.Ф. Гейльман считал, что знание мимики как вспомогательного средства общения с глухим человеком, прямой путь к взаимному пониманию, передаче информации, оказанию необходимой помощи тем, кто не слышит. Пока современные технические средства не обеспечат перекодировку звуков речи в визуальные сигналы глухие будут пользоваться мимикой и жестовой речью.

Таким образом, ученые и сурдопедагоги-практики в своих исследованиях свидетельствуют о неоднозначном подходе к выбору речевых средств в процессе общения и обучения лиц с нарушением слуха. Одна группа специалистов считает целесообразным использовать невербальные средства коммуникации на начальном этапе обучения неслышащих детей. Другие специалисты ориентированы на обучение глухих и слабослышащих только на основе словесных форм речи, оставляя использование жестовой речи на внеклассные мероприятия. Данный вопрос является дискуссионным в сурдопедагогике на сегодняшний день и требует глубоких количественных и качественных исследований.

Список литературы:

1. *Базоев В.З.* Билингвизм и образование глухих: современные тенденции // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. № 4 (2). С. 320–330.
2. *Богданова Т.Г.* Соотношение вербальных и невербальных компонентов интеллекта у детей с нарушениями слуха // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. М.: МГУ, 2008. № 2. С. 169–179.
3. *Зайцева Г.Л.* Жест и слово. Научные и методические статьи // Сборник «Жест и слово». М., 2006. 631 с.
4. *Зыков С.А.* Методика обучения глухих детей языку. Учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. институтов. М.: Просвещение, 1977. 200 с.
5. *Картавцева А.И.* Практическая значимость русского жестового языка в развитии детей с нарушениями слуха // Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрегиональная научно-практическая конференция. 27 октября 2017 г. Красноярск, 2017. С. 22–32.

Баштовая А.М.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

ariNa555999@yandex.ru

Научный руководитель: **Кулакова Е.В.**

к.п.н., профессор

Формирование читательской компетентности у детей с нарушением слуха

Аннотация: статья посвящена изучению вопроса формирования читательской компетентности у младших школьников с нарушенным слухом.

Ключевые слова: читательская компетентность, чтение, дети с нарушенным слухом.

На сегодняшний день термин «читательская компетентность» [2] рассматривается многими авторами. Все авторы имеют схожее мнение в том, что читательская компетентность – это совокупность нескольких факторов, определяющих способность читателя в полной мере воспринимать, понимать и использовать информацию, получаемую при чтении. Однако каждый автор выделяет наиболее значимый, по их мнению, компонент. Так, Н.Н. Сметанникова считает, что ядром читательской компетентности является качество сохранения прочитанного, в то время как Е.Л. Гончарова выделяет психологический компонент. К.Д. Ушинский и Б.Д. Корсунская считают осмысленность основой, на которой должны формироваться остальные составляющие процесса чтения. О.А. Красильникова в своих работах не использует термин «читательская компетентность», заменяя его понятием «литературное развитие», под которым понимает систему читательских, литературно-творческих, коммуникативных и библиографических знаний и умений. Таким образом, разнообразие взглядов авторов и особенности речевой и мыслительной деятельности детей с нарушением слуха приводят к необходимости определить термин «читательская компетентность» для данного исследования, как совокупность читательских и речевых умений и навыков, позволяющих расширить кругозор и обогатить духовно-нравственную культуру младшего школьника с нарушениями слуха.

Читательская компетентность слышащего ребенка начинает формироваться с младенческого возраста через восприятие интонационно-выразительных средств языка в потешках, колыбельных и других элементах народного фольклора. По мере накопления словаря ребенок начинает понимать смысл читаемого, устанавливать причинно-следственные связи и с помощью взрослого получает опыт выражения отношения к тексту. Если такая работа будет вестись в семье систематически – в начальную школу ребенок придет с частично сформированной читательской компетентностью.

У слабослышащих детей развитие идет по тем же этапам, что и у слышащих, однако отмечаются следующие особенности: снижение слуха лишает детей возможности в полной мере воспринять интонационно-выразительные средства, которые закладывают интерес к художественному слову еще в младенческом возрасте. Кроме того, словарь отличается меньшим объемом, а понимание обращенной речи зависит от степени и времени возникновения нарушения слуха,

педагогических условий, в которых находился ребенок после выявления слухового нарушения. Зачастую отмечают и трудности в установлении причинно-следственных связей, формирующихся в ходе специально организованной коррекционной работы. Все вышеперечисленное обуславливает снижение интереса к чтению слабослышащих и, как следствие, влияет на формирование читательской компетентности.

Необходимо отметить, что в настоящее время значительно снижаются темпы литературного развития детей в связи с постепенной заменой процесса чтения мультимедийными технологиями, сетевыми развлечениями и компьютерными играми. ИКТ-технологии, визуализирующие информацию и позволяющие воспринимать материал на невербальном уровне, не требуют от обучающегося включения читательской компетентности.

Таким образом, проблема формирования читательской компетентности у детей с нарушением слуха является актуальной на сегодняшний день.

Цель данного исследования заключалась в изучении читательской компетентности у младших школьников с нарушенным слухом.

В задачи исследования входило исследование особенностей чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха и анализ полученных результатов.

Для проведения диагностического исследования были выделены следующие компоненты читательской компетентности: *правильность* (чтение без искажений, соблюдение орфоэпических норм, исправление ошибок); *выразительность* (интонационная выразительность речи); *осмысленность* (понимание замысла автора, умение устанавливать причинно-следственные связи); *эмоциональная включенность в содержание текста* (способность выражать свое отношение к прочитанному); *образность* (умение воссоздавать в воображении картины, описанные автором); *заинтересованность* (потребность в чтении); *читательский кругозор и литературоведческие представления* (умение работать с книгами, выбирать их, знание круга чтения в его жанрово-тематическом разнообразии).

Исследование было проведено в 2019-2020 гг. на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 1501», во 2 «А» и 2 «Б» классах для слабослышащих и позднооглохших детей. В исследовании участвовали девять мальчиков и шесть девочек 8-10 лет. На основе анализа документации, наблюдения, анкетирования были условно выделены две группы обучающихся.

В первой группе (10 человек) все школьники понимали обращенную речь, имели внятную и членораздельную речь, контролировали свое произношение. При этом они имели разный уровень снижения слуха (от II до IV степени тугоухости по Международной медицинской классификации) и все в младенческом и раннем возрасте были включены в систему медицинской и психолого-педагогической абилитации и коррекционно-развивающей помощи. Все школьники имели биноуральную или бимодальную электроакустическую коррекцию слуха.

Вторая группа школьников (пять человек) имела трудности в понимании речи, однако их речь характеризовалась достаточной внятностью и членораздельностью. Степень нарушения слуха в данной группе также была разной – от II до IV степени тугоухости (по Международной медицинской классификации). Двое детей данной группы были протезированы слуховыми аппаратами на оба уха, трое имели слуховой имплант.

В ходе исследования детям индивидуально, без предварительной подготовки, был предложен незнакомый ранее текст В. Осеевой «Печенье». В процессе чтения и последующей работы происходила оценка всех компонентов читательской компетентности.

Было выявлено, что дети первой группы при чтении соблюдали орфоэпические нормы, имели незначительное количество ошибок, часть из которых исправляли самостоятельно, речь детей была интонационно выразительна в большинстве случаев. Обучающиеся, отнесенные ко второй группе, также соблюдали орфоэпические нормы в отдельных случаях, однако имели большое количество ошибок, которые самостоятельно не исправляли, их речь была интонационно выразительна в отдельных случаях. При нахождении незнакомого слова младшие школьники первой группы уточняют его значение у родителей или педагога, дети второй группы пропускают и читают дальше.

Стоит отметить, что при анализе анкет педагогов было выявлено расхождение в их оценке правильности и выразительности речи обучающихся: сурдопедагог индивидуальных занятий выставил баллы ниже, чем учитель класса, что объясняется разными подходами к оцениванию возможностей детей. Учитель оценивает совокупность работы с текстом: связность изложения и наличие грамматических ошибок, в то время как сурдопедагог индивидуальных занятий обращает особое внимание на звуковое оформление высказываний. Можно также предположить, что для младших школьников важен фактор успешности в

глазах сверстников, что побуждает их при работе в классе быть сосредоточенными, исправлять ошибки, которые они допускают, стараться получить высокую отметку.

В ходе работы над текстом было выявлено, что дети первой группы сумели установить причинно-следственные связи, однако не до конца поняли замысел автора. Так, на вопрос: *«Почему мама и бабушка пили чай без печенья?»*, все школьники дали развернутый ответ, а некоторые добавили свою оценку поступку героев произведения. Игорь К. правильно ответил на вопрос: *«Мама и бабушка пили чай без печенья потому, что Вова и Миша жадины – они не поделились печеньем!»* Остальные школьники давали такие ответы, как: *«Мама и бабушка пили чай без печенья потому, что мальчики им не дали. Вова взял больше печенья»*. Таким образом, видно, что, несмотря на установление правильной логической связи, дети не до конца поняли текст.

Обучающиеся, отнесенные ко второй группе, не поняли замысел автора и не смогли установить причинно-следственные связи. Школьники отвечали на тот же вопрос, однако не пытались установить логическую связь и понять смысл текста, опирались исключительно на содержание: *«Мама и бабушка пили чай без печенья потому, что мама мешала ложкой чай, на бабушку жевала корочку хлеба»*. В их высказываниях присутствовали не только смысловые, но и грамматические ошибки. Свое отношение к прочитанному дети данной группы также не смогли выразить из-за непонимания смысла произведения. На вопрос: *«Про кого из рассказа можно сказать «жадный»?»*, дети ответили: *«Не знаю»* и *«Вова»*, однако не смогли пояснять причину.

Для оценивания эмоциональной включенности и образности был использован прием создания иллюстраций к прочитанному. Большинство обучающихся первой группы изобразили за столом маму, бабушку и мальчиков, где мама и бабушка были с грустными лицами и без печенья, что дает право предположить умение школьников воссоздать в воображении картины, описанные автором. У детей второй группы, в основном, были рисунки, не соответствующие тексту: мама, бабушка и мальчики были не за столом или все ели печенье. Для этих школьников значимыми оказались персонажи и их действия. Отсутствие понимания смысла явилось основной причиной эмоциональной невключенности и неспособности воссоздать образы.

Таким образом, анализ полученных результатов свидетельствует о наличии достаточно сформированного уровня компонентов чтения у детей первой группы и несформированного (по большинству показателей) – второй группы. У обучающихся обеих групп были выявлены общие особенности в формировании читательской компетентности. Так, трудности в осмыслении прочитанного и, как следствие, недостаточная эмоциональная включенность были отмечены у детей обеих групп. Однако у обучающихся первой группы непонимание смысла было связано с фиксацией внимания на незначительных деталях, отвлекающих от текста, а у школьников второй группы – с сосредоточением на перечне главных героев и их основных действий, легко выделяемых при чтении.

Все вышеперечисленное объясняет снижение интереса к чтению у школьников обеих групп. Интересно, что при выборе мультипликационных фильмов все обучающиеся предпочли анимацию, где преобладает действие («Том и Джерри», «Ну, погоди!»), и отказались от просмотра фильмов, имеющих в сюжете скрытую смысловую цепочку («Мешок яблок», «Вовка в Тридевятом царстве»).

Школьники обеих групп не продемонстрировали сформированных жанровых предпочтений, перечислив сказки, рассказы и стихотворения. Однако названные произведения являлись программными, что свидетельствует об отсутствии самостоятельного чтения или непроработанности текстов, которые обучающиеся читали самостоятельно.

Таким образом, данное исследование недостаточно раскрывает обозначенную проблему и будет продолжено в дальнейшем.

Список литературы:

1. *Красильникова О.А.* Литературное развитие слабослышащих школьников в системе начального обучения. СПб.: КАРО, 2006. 296 с.
2. *Скрипова Ю.Ю.* Структура читательской компетентности младших школьников // Инновационные процессы в начальном общем образовании: проблемы реализации Федерального государственного образовательного стандарта: сборник ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. 6–7 декабря 2012 г., г. Пермь / Под общ. ред. М.А. Худяковой. Пермь: ПГГПУ, 2012. Ч. 1. С. 330–339.

Бенеш М.Д.
Московский педагогический
государственный университет
Россия, г. Москва
mbenesh@yandex.ru

Научный руководитель: **Линьков В.В.**
к.филос.н., профессор

Роль предметно-практического обучения в развитии операций мышления глухих детей

Аннотация: в статье раскрывается проблема развития операций мышления у глухих детей посредством предметно-практического обучения на этапе начального общего образования, ориентированного на овладение житейскими понятиями. В статье описаны этапы и методики развития операций мышления на уроках предметно-практического обучения с учетом особенностей психического развития глухих обучающихся.

Ключевые слова: глухие обучающиеся, мышление, виды мышления, операции мышления, предметно-практическое обучение.

Мышление – это один из механизмов познания, который развивается в процессе обучения. Оно связано с использованием в познавательной деятельности различных мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация и классификация. Мышление по форме бывает трех видов: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно логическое. Каждый вид мышления определяется сформированностью мыслительных операций.

У глухих детей вследствие патологии слухового анализатора и более позднего формирования речи по сравнению со слышащими сверстниками наблюдается отставание в развитии операций мышления, и, следовательно, самих видов мышления.

Для решения задачи развития речи глухих детей, совершенствования их познавательных процессов и моторики, расширения кругозора, формирования житейских понятий и воспитания на основе обогащения сенсорного опыта в НИИ дефектологии АПН СССР под руководством С.А. Зыкова [3] была разработана дидактическая система, в основе

которой лежит широкое использование предметно-практической деятельности. Для реализации этого специфического средства обучения было введено предметно-практическое обучение – специальный учебный предмет, входящий сегодня в адаптированную основную общеобразовательную программу начального общего образования для глухих обучающихся.

Глухие дети осваивают механизм решения задач на уровне наглядно-действенного мышления в более старшем возрасте, чем слышащие, в возрасте 5-7 лет. Поэтому в первый год обучения в начальной школе для глухих на уроках предметно-практического обучения предусмотрено изготовление детьми поделок на основе подражания действиям педагога и следование пооперационному плану выполнения работы. При этом учащиеся уже могут сравнивать объекты, изготовленные в процессе занятия, по внешним признакам (форме, цвету). Развитие операции сравнения начинается с сопоставления двух объектов. Постепенно число сравниваемых объектов на занятиях увеличивается, а сам процесс усложняется путем увеличения критериев, на основе которых производится сравнение. Многократное повторение процесса сравнения при разных условиях, использовании новых предметов, имеющих более сложную структуру и овладение новыми понятиями ведет к развитию операции сравнения.

Операции синтеза и сравнения на данном этапе происходят на практическом уровне: предметы выставляются перед учащимися для наглядного рассмотрения и сопоставления друг с другом. Затем дети овладевают операцией обобщения, когда учитель им начинает предлагать делать поделки не в виде единичного предмета, а в виде нескольких, называя это обобщающим словом (например, фрукты). Глухие обучающиеся не только запоминают значение слова, но и усваивают тип связи этих слов друг с другом и используют данную модель на других понятиях.

Перед началом работы во время изготовления поделок и по завершении работы глухим детям предлагают делить объекты на группы по какому-либо признаку (например, грибы: на съедобные и несъедобные; материалы: нужные и ненужные для работы). Так в процессе предметно-практической деятельности формируется операция классификации путем практического распределения предметов на группы и названия каждой группы обобщающим словом. С каждым

занятием задача, для решения которой используются операции мышления, усложняется.

На этапе развития наглядно-образного мышления дети учатся видеть и понимать объекты через их схематическое представление в виде моделей и планов, мысленно преобразуя их или производя манипуляции. Глухие дети задерживаются на стадии наглядно-образного мышления в силу осложненного усваивания речи, что провоцирует неполное осознание и понимание принципов работы с предметами и решением поставленных практических задач. Такая операция мышления, как систематизация, формируется на умении классифицировать объекты и добавлении новой задачи – выделения взаимосвязи этих объектов друг с другом [1]. Например, это способность представить себе конечный результат, мысленно собрать единый объект из отдельных деталей. В рамках урока предметно-практического обучения операция систематизации развивается при использовании технологических карт и усложнении плана, переходящего от пооперационного к поэтапному, а также усложняется словесная форма задания, которое дает учитель: добавляются слова, обозначающие очередность, положение предмета в пространстве [2]. Постепенно детей подводят к словесно-логическому мышлению, которое реализуется на развитии и совершенствовании операций анализа, синтеза, классификации и систематизации.

В формировании словесно-логического мышления глухой ребенок заметно отстает от слышащего сверстника. Это влечет за собой и общее отставание в познавательной деятельности. Для развития этого вида мышления и его главных операций, на уроках предметно-практического обучения активно используется речь, как средство мыслительной деятельности на материале наглядно-практических задач, при этом она также является средством произвольного управления образами. В процессе выполнения поставленных задач дети должны называть предметы и действия с ними, характеризовать временную последовательность действий и т.д.

Предметно-практическая деятельность требует умения мыслить обратимо, понимать относительность тех или иных явлений [2]. Для этого дети в процессе взаимодействия с одноклассниками и педагогом в рамках процесса изготовления поделок овладевают соответствующими речевыми средствами, учатся устанавливать связи от слов и словесных высказываний к их предметному содержанию и обратно.

К концу обучения в начальной школе дети учатся классифицировать сначала предметы, потом их изображения, а затем словесные обозначения. Уроки предметно-практического обучения играют роль ведущей методики, в рамках которой происходит развитие операций мышления благодаря всестороннему развитию глухих учащихся.

Список литературы:

1. *Богданова Т.Г.* Сурдопсихология: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 220 с.
2. *Марциновская Е.Н., Нестерович Т.В., Зыкова Т.С.* Уроки предметно-практического обучения в школе глухих: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 176 с.
3. *Речицкая Е.Г.* Примерная программа дисциплины «Методики преподавания». Раздел: методика предметно-практического обучения. М.: Прометей, 2004. 24 с.

Бугаева Е.С.

Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Россия, г. Санкт-Петербург
Katena.bugaeva.98@mail.ru

Научный руководитель: **Кудрина С.В.**

к.п.н., доцент

Особенности усвоения естественноведческих представлений школьниками с умственной отсталостью

Аннотация: естественноведческие представления являются одной из составляющих представлений об окружающем мире. Исследование зависимости качества формирования естественноведческих представлений от специфики средств обучения позволит определить перспективные пути организации учебной работы с учащимися с умственной отсталостью.

Ключевые слова: школьники с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), естественноведческие представления, средства обучения.

С раннего возраста дети начинают изучать окружающий их мир и складывать некоторые представления о его составляющих. Иметь широкие представления об окружающем мире важно, как человеку с нормальным развитием, так и с недоразвитием интеллекта. Но у лиц с нарушениями развития представления формируются фрагментарно, недифференцированно с уподоблением образов [2]. Поэтому при формировании представлений у школьников с умственной отсталостью им нужно уделять гораздо больше внимания. Решая проблему недостаточного жизненного опыта детей данной категории, нужно применять разнообразные подходы и методы при изучении животных, соблюдать такой темп работы, который будет оптимальным для конкретной группы детей, ориентироваться на образовательные потребности школьников, обусловленные не только типологическими, но и групповыми и индивидуальными их особенностями. Детям предоставлена возможность получать, закреплять и применять естественноведческие представления не только на специальных уроках, но и в других ситуациях обучения в урочной и внеурочной деятельности. Немаловажно и то, что изучение или повторение знаний о каждом объекте проходит по одинаковой структуре с опорой на общий для этой группы объектов план. Таким образом, представления учеников приобретают некоторую структуру, лучше запоминаются. Также подобный подход помогает ученикам самостоятельно их использовать, например, в учебной ситуации при составлении рассказа-описания [1].

Одним из эффективных средств обучения являются натуральные объекты. Их появление на уроке всегда приносит дополнительное оживление, интерес и, в конечном счете, активность детей. Если какие-то факторы не позволяют продемонстрировать реальный объект, то на помощь приходят другие средства обучения, начиная от традиционных учебных изображений животных, фотографий, до широких возможностей применения аудиовизуальных средств обучения, предъявляемых, в том числе с помощью компьютерных технологий, которые в последнее время обретают все большую популярность [1, 3]. Ввиду большого разнообразия возможностей предъявления объектов для их изучения ребенком с умственной отсталостью важным моментом для поиска эффективных путей обучения становится определение зависимости качества представлений от характера средств их формирования.

Среди естествоведческих представлений особое место занимают представления о животных. С одной стороны, единичные представления этой группы более полно сформированы у детей, нежели естествоведческие представлений из других разделов. Так дети знают не только тех животных, которых они изучают на уроках, но и тех, которых встречают в жизни (встречали на улице, видели в кино, зоопарке, в книгах). С другой стороны, представления о животных имеют все те же отличительные признаки и недостатки, которые характерны и всем остальным группам естествоведческих представлений. Именно эта их особенность привела нас к мысли о целесообразно их использования в нашей экспериментальной работе.

Для того, чтобы определить зависимость качества представлений от характера средств обучения, использованных для их формирования было решено сравнить между собой продуктивность занятий двух разных направлений. Они различаются по использованным на них средствам обучения. В одну группу были отнесены занятия с использованием видеороликов, а в другую — с использованием статических изображений (фотографий). В каждую из групп были подобраны животные, которые не являются объектами изучения в программе, не встречаются детям в повседневной жизни в городе, относятся к легко наблюдаемым группам животных (достаточно крупные; среди всех животных о птицах и зверях у детей всегда лучше всего сформированы представления), являются обитателями той же природной зоны, в которой дети живут.

Эксперимент проводился с учениками 5-ого класса, обучающимися по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1. Эксперимент проходил в три этапа.

На первом этапе проводилось первичное обследование представлений о конкретном животном. Ученикам предлагалась карточка, содержащая в себе 12 закрытых вопросов.

Второй этап состоял в проведении занятия, на котором проходило экспериментальное обучение с использованием средств обучения одного из выбранных направлений. При составлении плана занятия была соблюдена традиционная его структура, рекомендованная для работы с обучающимися с умственной отсталостью, одинаковый план представления информации о животном, традиционно использующийся для формирования знаний о животных у учащихся с умственной отсталостью (в самых общих чертах, он включает три базовых раздела:

внешний вид, место обитание, особенности взаимодействия с окружающим миром и человеком) [1]. Занятия, наглядным средством обучения на которых была выбрана фотография, включали сюжетно-ролевую или дидактическую игры, на которых ученики могли активно взаимодействовать и закрепить знания, полученные в ходе занятия. Занятия с использованием видеоролика имели похожую структуру, но завершались небольшой обобщающей беседой, так как достаточное эмоциональное оживление достигалось при просмотре видеоролика.

Третий этап каждой составляющей эксперимента заключался в итоговом обследовании, которое проводилось в форме карточки с закрытыми вопросами, идентичными по содержанию с вопросами входящего обследования, но имеющими другое оформление, для того чтобы ученики воспринимали эту работу как новую.

Результаты оценивались по двум критериям: правильность и полнота. Результаты первого этапа экспериментов показали практическую идентичность уровней представлений детей о всех выбранных для изучения животных. Дети понимали предложенные им вопросы, старались отвечать на все, и если не знали животное, то старались сориентироваться по его внешнему виду, чтобы ответить на вопросы, касающиеся образа жизни животного. Данные результаты говорят о достаточно прочно сформированных и хорошо структурированных представлениях (в среднем 6,5 баллов у ученика из 12 возможных).

Результаты, полученные на третьем этапе экспериментального исследования, позволяют увидеть разницу, которая возникает в качестве представлений, формируемых с помощью различных средств обучения. В случае занятия, проходившего с использованием фотографий, ученики, в среднем, давали 9,4 правильных ответов из 12, а после занятия с использованием видеоролика – 10,4.

Чтобы более четко отследить эту разницу нами использовались процентные вычисления. В результате можно сделать следующие выводы: выяснилось, что эффективность уроков с использованием видеороликов как средств наглядности составила в среднем 70,5%, а уроки с использованием фотографий – 42%. Такие результаты подтверждают то, что использование аудиовизуальных средств обучения благоприятно влияет на продуктивность урока.

Чтобы проследить особенности восприятия в зависимости от содержания информации, вопросы были разделены на 4 блока: «внешний

вид», «питание», «место обитания», «связь с человеком». В первом блоке были задания, направленные на воспроизведение в памяти образа животного. Во втором блоке проверялись представления о том, как и чем питается животное (детеныш и взрослое). Вопросы следующего блока обращали учеников вспомнить, какое жилище у животных, откуда оно берется и есть ли оно, так же меняют ли они его зимой. Последний блок вопросов был направлен на проверку представлений о том, как человек взаимодействует с животным.

Сравнение коэффициента усвоения позволило увидеть эффективность использования видеороликов. В случае занятий с видеоматериалами коэффициент усвоения по блокам составил: «внешний вид» - 81%, «питание» - 65%, «место обитания» - 71%, «связь с человеком» - 76%. В случае занятий с использованием фотографий 55%, 38%, 55%, 31% соответственно.

Кроме того, наблюдения за детьми в ходе занятия позволяют говорить о значительно большем интересе и оживлении, возникающих при работе с видео, чем со статическими картинками. При обсуждении просмотренного ученики воспроизводили запомнившиеся им сцены и активно их обсуждали. Таким образом, по результатам данного эксперимента можно сделать вывод, что использование аудиовизуальных средств, к которым относятся видеоролики, в обучении школьников с умственной отсталостью эффективность формирования представлений повышается.

Список литературы:

1. *Кудрина С.В.* Программно-методическое обеспечение к урокам «Окружающий мир» в 1-4 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. М.: ВЛАДОС, 2010. 20 с.
2. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы: монография / Под ред. Ж.И. Шиф. М.: Просвещение, 1965. 343 с.
3. *Макарова Т.А.* Формирование и коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушением интеллекта [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/korreksionnayapedagogika/library/formirovanie-i-korreksiya-predstavleniy-ob> (дата обращения: 20.02.2020).

Буткевич А.В.
Белорусской государственной педагогической
университет им. Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск
nastja.butkevich@list.ru
Научный руководитель: **Лемех Е.А.**
к.психол.н., доцент

**Особенности адаптации и модификации учебных материалов по
предмету «Человек и мир» для младших школьников с легкой
интеллектуальной недостаточностью в классах интегрированного
обучения и воспитания**

Аннотация: в статье описана специфика интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь, выявлена и раскрыта одна из проблем (отсутствие адаптированного учебного материала под каждую категорию детей с особенностями психофизического развития), предложены варианты адаптации и модификации учебных заданий.

Ключевые слова: интеграция, адаптация, модификация.

В Республике Беларусь с каждым годом все больше начинает развиваться интегрированное обучение и воспитание. Интегрированное обучение и воспитание – организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) осуществляются одновременно с лицами, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития [3].

По данным от 15 сентября 2017 г. в Республике Беларусь в классах интегрированного обучения и воспитания получают образование 9513 обучающихся с ОПФР [2].

Для успешной интеграции необходимо соблюдать следующие условия: демократическое общественное устройство с соблюдением прав личности; создание адекватных условий получения образования в общеобразовательной школе; предоставление коррекционной помощи; профессиональную компетентность педагогов; создание адаптивной образовательной среды; готовность общества к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ОПФР. Однако на современном этапе образовательная среда не всегда учитывает потребности каждого

обучающегося и ребенку приходится самому приспосабливаться к условиям обучения. В условиях интеграции ребенок с особенностями часть занятий находится вне основного класса и обучается по отдельным программам в ресурсном кабинете с учителем-дефектологом. Часть занятий он находится с общим классом, где педагоги не всегда профессионально подготовлены к работе с детьми с ОПФР.

Инклюзивное образование детей с ОПФР, когда ребенок все время находится в коллективе сверстников, его обучает обычный учитель, в нашей стране существует в рамках экспериментальной деятельности. Такие классы открываются только по приказу Министерства образования Республики Беларусь. Однако, вероятно, что в инклюзивном образовании материалы по адаптации и модификации будут востребованы еще в большей степени.

Было проведено анкетирование для определения того, какие существуют проблемы при интегрированном обучении и воспитании. В опросе приняли участие 23 учителя-дефектолога классов интегрированного обучения и воспитания. Было выяснено, что все (100%) участники считают, что преимущества при интегрированном обучении и воспитании действительно есть, т.к. проводится «включение» детей с ОПФР в общество. Все учителя-дефектологи, которые приняли участие, осуществляют взаимодействие с учителями начальных классов (учителями-предметниками) при планировании работы по тем учебным предметам, которые они ведут с детьми с ОПФР.

На вопрос «Какие трудности возникают при планировании работы по учебным предметам в классе интегрированного обучения и воспитания?» 10% ответили, что трудностей при планировании не возникает, 35% ответили, что главной проблемой является несовпадение количество часов в планировании и несовпадение тем в программах и в учебниках, 55% ответили, что нет адаптированных учебных материалов для учащихся с ОПФР.

На вопрос «Какие трудности возникают при организации урока, когда в классе находятся одновременно дети с ОПФР и их нормально развивающиеся сверстники?» 100% участников ответили, что главной проблемой является то, что необходимо работать по двум учебным программам и по двум разным учебникам, при этом достаточно сложно уделить в полной мере внимание каждому учащемуся с ОПФР. На вопрос «Какие трудности возникают при организации совместной деятельности детей с ОПФР и нормально развивающихся детей на одном

уроке?» 25 % участников ответили, что никаких трудностей не возникает и 75 % ответили, что главной проблемой является разный темп усвоения материала и разная скорость выполнения предложенных заданий.

Результаты показали, что одной из проблем, с которыми сталкивался каждый педагог, является отсутствие адаптированного учебного материала под каждую категорию детей с ОПФР. По нашему мнению, с этим же связан и ответ на последний вопрос. Разный темп и неодинаковая скорость выполнения задания появляются потому, что для детей с ОПФР часто предлагается учебный материал, который не был адаптирован или модифицирован.

Дифференциация учебного материала осуществляется за счет адаптации и модификации учебного материала в соответствии с потребностями ребенка. Адаптация изменяет характер учебного материала, не изменяя при этом содержание или концептуальную сложность учебной задачи. Если адаптация учебного материала не приводит к нужному результату, в этом случае можно прибегнуть к модификации учебного материала.

Модификация же изменяет характер подачи материала вследствие изменения содержания или сложности задачи. Главный принцип модификации – снижение уровня требований к учащемуся [1].

После проведения сравнительного анализа образовательных программ для нормально развивающихся детей и детей с интеллектуальной недостаточностью, а также учебников, стало понятно, что в условиях интегрированного обучения и воспитания необходимо изменение последовательности изучаемых тем и формируемых навыков, адаптация содержания обучения, способов подачи нового учебного материала, а также самих учебных материалов.

Нами была предпринята попытка адаптировать и модифицировать программное содержание для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью второго класса по предмету «Человек и мир» [4].

Приведем несколько примеров. На уроке по теме «Природа вокруг нас» ученикам предлагается рассмотреть схему и дополнить ее примерами (рис. 1).



Рис. 1. Стандартное задание по теме «Природа вокруг нас».

Аналогичное адаптированное задание: ученику предлагается бланк, на котором изображена схема, ему необходимо приклеить названия объектов, которые относятся к живой и неживой природе (рис. 2).



Рис. 2. Вариант адаптации задания по теме «Природа вокруг нас».

Вариант модификации может выглядеть так: ученику может быть предложено задание провести стрелку к тем картинкам, которые относятся к живой или неживой природе (рис. 3).

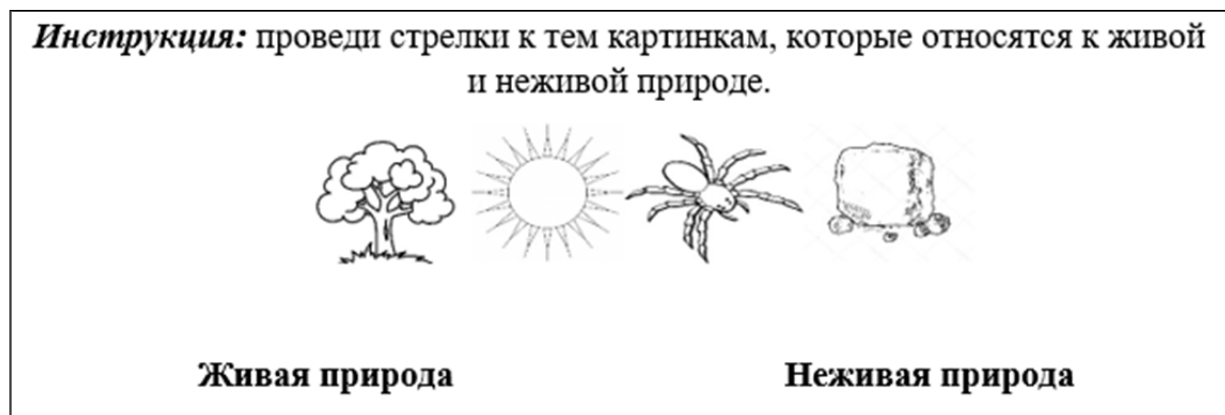


Рис. 3. Вариант модификации задания по теме «Природа вокруг нас».

Тема урока «Почва». После проведения опытов учителем учащимся необходимо ответить на вопрос «Из чего состоит почва?»

Аналогичное адаптированное задание: учитель раздает бланки учащимся, им необходимо в схеме подписать иллюстрации (рис. 4).



Рис. 4. Вариант адаптации задания по теме «Почва».

Модифицированное задание: в качестве альтернативного задания учащимся предлагается обвести картинку соответствующим цветом (рис. 5).



Рис. 5. Вариант модификации задания по теме «Почва».

Результаты нашей работы показали, что отсутствие адаптированного и модифицированного материала является одной из проблем в классах интегрированного обучения и воспитания. Проведенное анкетирование подтверждает это.

Список литературы:

1. Лемех Е.А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями // Специальная адукацыя. 2015. № 3. С. 19–25.
2. Попов А.И. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь / Сост.: А.И. Попов [и др.]. М. Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь, 2018. 105 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.by/main.aspx?quid=3871&p0=hk1100243>. (дата обращения: 10.05.2017).
4. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]. URL: <http://adu.by/images/2016/07/rus-pr-my-2kl.pdf>. (дата обращения: 01.09.2019).

Гогина Н.А.
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена
Россия, г. Санкт-Петербург
goginaNadeshda@mail.ru
Научный руководитель: **Люкина А.С.**
к.п.н., доцент

Сетевое взаимодействие образовательных организаций в системе школьного обучения детей с нарушением слуха

Аннотация: в статье приведены результаты исследования сетевого взаимодействия на примере образовательного проекта для детей с нарушением слуха. Проведен анализ организованного сотрудничества, составлены методические рекомендации для участников взаимодействия и модель сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, глухие и слабослышащие дети, обучающиеся с нарушением слуха.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций является актуальным вопросом в современной сурдопедагогике. Переход на федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья сделал сетевое взаимодействие важной и неотъемлемой частью образовательного процесса. Оно позволяет социализировать обучающихся с нарушением слуха, повысить мотивацию и расширить их кругозор, усовершенствовать образовательные условия и разнообразить процесс обучения в целом.

В общей педагогике различные аспекты этого вопроса представлены в работах А.И. Адамского, Е.Н. Глубоковой, А.В. Золотаревой, И.Э. Кондраковой и др. [1, 2, 4]. В исследованиях раскрываются вопросы организации сетевого взаимодействия, пути развития образовательной сети, характеристики сетевой организации, формы сетевого взаимодействия. Однако в сурдопедагогике проблема сетевого взаимодействия остается малоизученной [3].

Этот факт определил цель нашего исследования: на основе теоретического и экспериментального изучения проблемы

сотрудничества организаций в образовании разработать модель сетевого взаимодействия в системе обучения детей с нарушением слуха.

Исследование реализовано на основе издательского проекта «Покажи мне сказку, Жираф», ориентированного на создание художественных книг для детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушением слуха. В его реализации приняли участие образовательные, общественные, благотворительные организации и организации культуры г. Санкт-Петербурга: Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь), Центральная детская библиотека Московского района им. С.Я. Маршака, ГБДОУ д/с № 27 «Надежда» компенсирующего вида Московского района Санкт-Петербурга, кафедра сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена, группа иллюстраторов-волонтеров, Автономная Некоммерческая Организация «Я Тебя Слышу», Санкт-Петербургское государственное казенное учреждение здравоохранения «Детский городской сурдологический центр», ГБОУ школа-интернат № 1 Выборгского района г. Санкт-Петербург, ГБОУ школа-интернат № 33 Выборгского района г. Санкт-Петербург.

Анализ сетевого взаимодействия осуществлялся на протяжении всей реализации проекта с 6 сентября 2018 по 20 июня 2019 года.

Опираясь на классификацию А.В. Золотаревой [2], нами была дана общая характеристика организованного сетевого взаимодействия. Оно является:

- централизованным, так как имеет координирующий центр в роли Библиотеки им. С.Я. Маршака;
- многособытийным, т.к. в ходе него проведены различные встречи, лекции, экскурсии, тренинги;
- краткосрочным, т.к. организовано для реализации одного проекта и имеет одну цель.

Для детальной оценки сетевого взаимодействия образовательных организаций были определены ряд критериев, сформулированных на основе научно-методической литературы (Е.Н. Глубокова, А.В. Золотарева, И.Э. Кондракова, А.С. Люкина): реализуемые задачи, формы взаимодействия, степень включенности во взаимодействие, соблюдение сроков, достижение результатов.

Рассмотрим реализованное взаимодействие по перечисленным критериям.

В начале реализации проекта перед каждой организацией были поставлены индивидуальные задачи, 25% участников свои обязательства не выполнили. В ходе взаимодействия использованы различные формы: сеть Интернет (46%), личные встречи (35%), лекции, занятия, апробация текстов (по 5%), экскурсии и тренинги (по 2%). Не все участники проектной деятельности были одинаково заинтересованы в достижении поставленной цели: 33% участников были включены в процесс, но вместе с тем они несвоевременно реагировали на необходимые изменения и предложения, 45% участников сети активно взаимодействовали во время работы, сразу выполняли поставленные задачи, два информационных партнера проекта не справились со своей функцией, что составило 22% от общего числа. В связи с этим временные рамки проекта были расширены. Цель взаимодействия – создание художественных книг для детей с нарушением слуха – достигнута, но в более пролонгированные сроки.

Анализ взаимодействия различных организаций в рамках проекта «Покажи мне сказку, Жираф», позволил определить преимущества и недостатки организованной сети.

К преимуществам организованной сети были отнесены: наличие управляющего центра, активное сотрудничество участников, отвечающих за создание книг (тексты и иллюстрации), распределение задач между участниками сети, использование различных форм взаимодействия.

К недостаткам реализованного взаимодействия мы отнесли: неспособность центра адекватно оценить состояние взаимодействия между участниками сети, отсутствие связей между всеми участниками взаимодействия, неполная реализация задач, недостаток теоретических и практических знаний рабочей группы, отсутствие промежуточных сроков.

Опираясь на составленные рекомендации и анализ сетевого взаимодействия проекта «Покажи мне сказку, Жираф», нами была создана модель сетевого взаимодействия в образовательном пространстве детей с нарушением слуха (рис. 1).

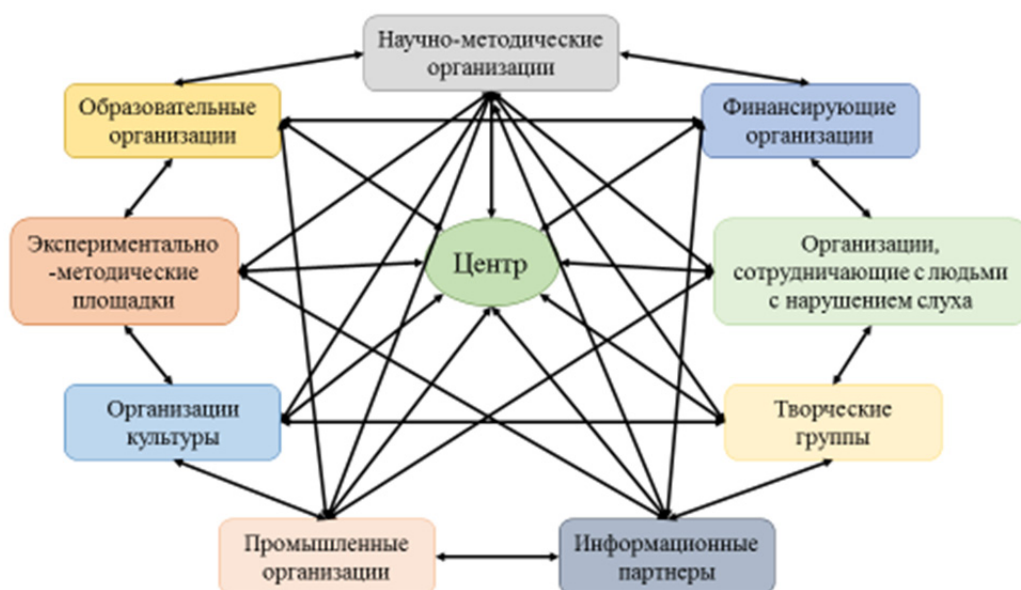


Рис. 1. Модель сетевого взаимодействия в образовательном пространстве детей с нарушением слуха.

На рисунке 1 наглядно представлен центр взаимодействия и типы организаций, которые могут быть в него включены. Также схема дает понятие о том, что связи должны устанавливаться между всеми участниками взаимодействия.

На основе анализа сотрудничества учреждений сформулированы методические рекомендации по организации сетевого взаимодействия в образовательном пространстве детей с нарушением слуха:

- организовывать централизованное взаимодействие, при котором центральная организация выполняет роль руководителя, контролирует соблюдение сроков, следит за качеством продукта, грамотно распределяет задачи и распоряжается ресурсами;
- распределять задачи и роли между участниками сети; каждая организация решает свои индивидуальные задачи, направленные на достижение общей цели, что позволяет реализовывать несколько задач одновременно и снизить время, необходимое для реализации проекта;
- использовать различные формы сетевого взаимодействия, которые помогают разнообразить рабочий процесс, включить в него всех партнеров взаимодействия, представить для них что-то новое, в том числе предоставить информацию о людях с нарушением слуха, привлечь к сотрудничеству молодых и творческих участников, поддерживать их интерес на протяжении всей реализации проекта;

- выдвигать конкретные требования к конечному результату, формулируя их максимально подробно и четко, благодаря чему у участников формируется конкретное представление о конечном продукте;

- организовывать и поддерживать стабильные связи между партнерами на протяжении всего взаимодействия, что значительно повышает продуктивность работы;

- ставить промежуточные сроки и результаты работы, дисциплинируя участников и стимулируя их к работе;

- предоставлять информацию, необходимую для реализации поставленных задач;

- задействовать организации различного характера, что значительно расширяет возможности реализации проекта;

- привлекать к взаимодействию людей с нарушением слуха, т.к. общение с ними позволяет лучше понять особенности данной категории детей. Кроме того, организация сетевых взаимодействий дает людям с нарушением слуха возможность раскрыть свой творческий потенциал.

Таким образом, проведенное исследование показало несовершенство сетевого взаимодействия образовательных организаций в решении актуальных проблем обучения детей с нарушением слуха. На основе анализа сотрудничества организаций создана модель сетевого взаимодействия и сформулированы методические рекомендации, которые позволят осознанно и комфортно для всех участников организовывать продуктивное сетевое взаимодействие между различными организациями в процессе обучения и воспитания детей с нарушением слуха, экономя время и другие ресурсы.

Список литературы:

1. *Адамский А.И.* Модель сетевого взаимодействия // Упр. шк.: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 2002. № 4 (00.01). С. 23–24.

2. *Золотарева А.В.* Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: методические рекомендации / Под ред. А.В. Золотаревой. Ярославль: ЯГПУ, 2011. 312 с.

3. Люкина А.С. Сетевое взаимодействие как элемент системы по развитию коммуникативных умений у младших школьников с кохлеарными имплантами // Вестник психофизиологии. 2018. № 2. С. 143–151.

4. Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике [Электронный ресурс]. URL: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39> (дата обращения: 23.12.2019).

Егорова Т.А.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

t.egorova1858@gmail.com

Научный руководитель: **Ромусик М.Н.**

к.п.н., доцент

Использование проектной деятельности в логопедической работе по развитию грамматического строя речи младших школьников с нарушениями речи

Аннотация: в статье представлено теоретико-методологическое исследование влияния проектной деятельности на развитие грамматического строя речи младших школьников с нарушениями речи в ходе логопедической работы.

Ключевые слова: проектная деятельность, младшие школьники, речевые нарушения, нарушение грамматического строя речи.

С учетом постоянного увеличения числа школьников с различными речевыми нарушениями, проблема формирования и успешного развития у них грамматического строя речи (способности к словообразованию и словоизменению, умение строить и употреблять различные по сложности и структуре модели предложений) занимает важнейшее место в современной логопедической практике, а вопрос о методике развития и коррекции возникших нарушений становится одним из самых актуальных. Чаще всего речевые нарушения отличаются комбинированным характером, иными словами, у ребенка наблюдается

наличие не только речевой патологии, но также страдает развитие высших психических функций в целом (внимание, память, мышление, восприятие), отмечаются нарушения в организации общей и мелкой моторики, в ходе наблюдения или целенаправленного исследования можно выявить расстройства эмоционально-волевой и личностной сферы, в некоторых случаях обнаруживаются нарушения интеллекта. Если вышеперечисленные нарушения не будут вовремя преодолены, то впоследствии у детей могут возникнуть трудности в общении с окружающими людьми, что еще более негативно скажется на развитии познавательной деятельности, а также возникнут препятствия, мешающие в полной мере раскрыть творческий и интеллектуальный потенциал ребенка. Данные причины вынуждают исследователей и педагогов продолжать активные поиски новых эффективных методов и форм коррекционной работы.

В отечественной и зарубежной литературе имеется большое количество работ, посвященных развитию и совершенствованию грамматического строя родного языка у детей с нарушениями речи. Изучением данной проблемы и поисками путей коррекции занимались такие ученые, как Н.Ю. Борякова, С.В. Зорина, Л.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.А. Матросова, Е.Ф. Соботович, А.А. Хохлова и др). Авторами подчеркивается важность изучения грамматического строя речи тем, что ее сформированность является одним из главных показателей нормального речевого развития, своего рода основой развития речи. Недостаточный уровень овладения грамматическим строем отрицательно сказывается на успешности овладения ребенком содержания образовательных программ.

С развитием информационно-коммуникационных технологий система образования в России претерпела значительные изменения. Для детей с особыми образовательными потребностями разрабатываются новые методы и приемы обучения и воспитания, улучшающие качество получаемого ими образования, а также открывающие новые границы и возможности преподавателям для взаимодействия с такими детьми [3]. Одним из таких перспективных и результативных методов при проведении воспитательно-образовательного воздействия принято считать метод проектной деятельности. Проблемой изучения и внедрения метода проектной деятельности в систему начального школьного образования занимались М.К. Господникова, С.М. Никульшин, Н.Б. Полянина, А.В. Роготнева, Е.И. Самохвалова, Л.Н. Тарасова и др.

Исследователями разработаны и апробированы методы, направленные на достижение наиболее лучшего результата при использовании проектной деятельности, а также методики, при помощи которых стало возможным включение разнообразных инновационных методов в систему обучения и воспитания детей.

Проектная деятельность вносит непосредственный вклад в общее развитие детей с речевыми нарушениями, так как с ее помощью можно повысить интерес к процессу обучения, развить мотивационную направленность на достижение лучшего результата, а также увеличить уровень познавательной активности, что положительно скажется на качестве жизни в целом.

При организации проектной деятельности младших школьников с речевыми нарушениями педагогу необходимо заранее выявить и изучить возможности каждого ребенка, определить цели, задачи и направления дальнейшего обучения при использовании этого метода, распределить между детьми основные обязанности, тщательно контролировать все действия детей и ход выполнения работы, но в то же время дать возможность самостоятельно проявлять инициативу, развивать чувство самоконтроля и навык творческих способностей [1].

Во время организации коррекционно-развивающей работы по развитию грамматической системы у младших школьников с речевыми нарушениями обогащение запаса знаний о грамматических конструкциях родного языка происходит не только на уроках по развитию речи, но также в процессе знакомства с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении. Следовательно, при выборе темы проекта, необходимо опираться на программу учреждения, в котором обучается ребенок, но при этом, для достижения лучшего результата, возможно посещение мероприятий (выставок, экскурсий, театральных представлений и т.д.), с целью погружения в среду, которая будет затрагиваться в проекте. Получение новых эмоций и впечатлений положительно влияет на выполнение заданий детьми [2]. Проектная деятельность осуществляется педагогом и учениками при непосредственном участии родителей, так как школьник должен почувствовать важность доверенной ему работы, а внимание и помощь, оказанная родителями, вселит в него уверенность в своих способностях.

Тематика проектов может быть разнообразной: например, при просмотре видеоматериалов, а также при посещении парков или на пикниках дети могут набираться впечатлений и даже выступать юными

исследователями при поиске и сборе цветов, плодов кустарников, листьев деревьев, разнообразных соцветий или придумывать легенды, связанные с растительностью, окружающей их в ходе выполнения проекта «Растения нашей планеты». Часто используется тематика, связанная с определенным праздником: «Открытка на 23 февраля», «Мамин день», «Праздник Победы!», «С Новым годом!». Иногда, совместно с родителями, возможно провести организованную поездку в зоопарк для изучения темы «Животные» для отработки грамматических категорий, например, категорий единственного и множественного числа («один лев, но много львов»), категорий времен глаголов («сегодня мы идем, а завтра мы пойдем»), категорий рода («у медвежонка папа медведь, а мама медведица»), категорий падежей («увидели тигра, поговорили о жирафе»), а также для получения новых впечатлений [2]. При подготовке проекта детьми будут отрабатываться грамматические формы родного языка, например, образование однокоренных (лес, леса, лесок, лесник, лесничий; вода, воды, водичка, водолаз, водовоз, водопад, водопровод) и родственных слов (бег, беготня, бегун, бегунья, бегать, пробежать, пробег, пробежка). Для наиболее лучшего запоминания грамматических категорий совместно с детьми может быть смастерена книжка-гармошка по пройденным темам, нарисована стенгазета, придуман кроссворд или презентация, собран гербарий, поставлена сценка с использованием кукольного театра и т.д. В ходе выполнения задания проговаривается и закрепляется весь тот материал, что был изучен и усвоен учениками. Для достижения наиболее продуктивного результата занятия проводятся в игровой форме, раскрывая тем самым еще и творческий потенциал каждого ребенка. Процесс общения с участниками проекта и воодушевление от познаний нового и неизведанного ранее будет тем самым катализатором на пути к развитию грамматической системы языка.

При включении метода проектной деятельности в систему взаимодействия с детьми решаются задачи, направленные не только на логопедическую работу по развитию грамматического строя речи, но и на расширение представлений детей об окружающем их мире, накопление пассивного и активного словарного запаса, развитие и совершенствование звуковой стороны речи, улучшаются навыки использования связной речи, формируются личностные качества ребенка, возрастают инициативность, познавательные интересы и чувство самоконтроля.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что метод проектной деятельности помогает достигнуть положительной динамики во всех сферах деятельности ребенка с нарушением речи. От педагога, использующего данный прием при обучении, требуется терпение, любовь к ребенку и абсолютная поддержка маленького гражданина на пути вхождения в мир взрослых.

Список литературы:

1. Дубова М.В. Организация проектной деятельности младших школьников. Практическое пособие для учителей начальных классов. М.: Баласс. 80 с.
2. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. М.: Вентана-Граф, 2007. 112 с.
3. Федянова Н.В., Хирьянова И.С. Проектная деятельность младших школьников с использованием ИКТ. Волгоград: Учитель. 175 с.

Макарченкова А.С.

Белорусский государственный
педагогический университет им. Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск
sanna_710@mail.ru

Научный руководитель: **Скивицкая М.Е.**

к.п.н., доцент

Методические рекомендации для педагогических работников по формированию графомоторных навыков у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью

Аннотация: в статье представлены методические рекомендации для педагогических работников по формированию графомоторных навыков у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: графомоторные навыки, интеллектуальная недостаточность, методические рекомендации.

Рассматривая особенности психофизического развития нормативно развивающихся первоклассников, следует выделить существенные изменения, возникающие в этот возрастной период. Ведущим видом деятельности становится учебная деятельность, что подразумевает возникновение психологических новообразований, обеспечивающих фундаментальную основу для последующих этапов в развитии ребенка. Младший школьный возраст является наиболее важным, поскольку все накопленные позитивные приобретения определяют дальнейшие успехи в освоении учебной деятельности, формировании внешней и внутренней мотивации, адекватной самооценки и положительных межличностных отношений с членами коллектива.

Психофизическое развитие первоклассников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется различной структурой, темпом, характером и индивидуальными особенностями развития каждого ребенка. Как отмечал в своих работах Л.С. Выготский, развитие особенного ребенка подчиняется тем же закономерностям, что развитие ребенка в норме, однако имеет свои временные рамки и определенную специфику. Общими чертами для всех учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются нарушения различных сторон познавательной деятельности, сенсорной и двигательной сфер.

Педагогическим работникам рекомендуется развивать мелкую моторику рук учащихся, силу пальцев, быстроту и точность их движений, при этом такая деятельность должна осуществляться на каждом уроке.

Разнообразный перечень игровых упражнений, направленных на подготовку руки учащегося к письму предлагают Е.Ю. Тимофеева и Е.И. Чернова [3]. Методика, разработанная указанными авторами, включает четыре этапа работы для развития мелкой моторики, формирования правильного понимания инструкции и полноценного включения в работу. Для начала проводится работа по ознакомлению с ритмом стихотворений, что в свою очередь также способствует обогащению речевого развития. Далее учащийся знакомится с дорожками, по которым ему необходимо будет «шагать» пальчиками. На третьем этапе предлагаются одновременные движения пальцев рук по дорожкам. И последний этап заключается в выполнении разнотипных движений пальцев обеих рук, что представляет для учащегося наибольшую сложность. Таким образом, проводится тщательная подготовительная работа. Все этапы прописаны в пособии, также

предлагаются инструкции для каждого задания, что делает методику доступной не только для специалистов, но для использования родителями в условиях семьи.

Т.А. Воробьева и О.И. Крупенчук [1] в своем пособии, предназначенном для родителей и специалистов, работающих в детском саду и школе, раскрывают содержание разнообразных игр с мячом, которые можно использовать на различных этапах коррекционной работы. К использованию предлагаются мячи различных текстур и размеров, с помощью которых можно проводить разминки, направленные на развитие общей, мелкой моторики и ориентировку в пространстве. К каждому упражнению подобраны небольшие по объему стихотворения или речевки, ставящие перед собой цель развития фонематического восприятия, закрепления правильного произношения и расширения словарного запаса.

Е.В. Горбатова [2] разработала методику, содержащую упражнения, направленные на развитие умений выполнять штриховку, обводить изображения предметов по контуру, рисовать по клеточкам, выполнять цветные изображения, писать графемы. Данные задания содействуют формированию произвольного внимания и умения его распределять, а также развивают у учащихся способности к самоконтролю над выполняемыми действиями, что является важной составляющей графомоторной деятельности.

Эффективным средством развития мелкой моторики у учащихся является изобразительная деятельность, а именно различные традиционные и нетрадиционные техники получения изображений. Для большинства первоклассников с интеллектуальной недостаточностью доступными являются задания, включающие в себя элементы рисования. Подобная деятельность имеет важную коррекционно-развивающую направленность, поскольку обеспечивает эффективное влияние на развитие познавательной и моторной сферы учащегося. Среди техник особое внимание стоит уделить дорисовыванию фигур, преобразованию простых геометрических форм, а также составных, в которых учитывается величина, пропорции и взаиморасположение фигур в пространстве. В качестве нетрадиционных техник необходимо выделить выполнение изображений в технике набрызга, оттиска, выдувания трубочкой. Эффективно работают смешанные техники, основанные на использовании элементов как традиционных, так и нетрадиционных способов получения изображений [4].

В качестве одного из методов арт-терапии на сегодняшний день выделяют пластилинографию. Данная деятельность позволяет укрепить мышечную систему и способствует коррекции двигательных недостатков верхних конечностей.

Важным моментом является стимуляция тактильного и тактильно-двигательного восприятия. Для этого рекомендуется использовать тактильные игры с предметами, различными на ощупь, среди которых широкое применение находят природные материалы (камни, семена, цветы, ветки, ракушки и т.д.), упаковочные материалы (бечевка, веревка, бумага, бутылки, пробки и т.д.), бытовые мелочи (шерсть, мех, кожа, бусы, салфетки и т.д.). С помощью этих предметов можно осуществлять массаж и самомассаж предплечий, кистей рук, пальцев.

Для формирования графомоторных навыков важным компонентом является развитие зрительно-моторной и слухо-моторной координации. Развитие зрительного восприятия включает упражнения на отслеживание, расширение поля зрения и тренировку глазодвигательных мышц. Среди них: прослеживание взглядом за предметами, последовательный показ картинок, упражнение с зеркальцем и солнечным зайчиком, упражнения на фиксацию взгляда. Помимо этого, необходимо использовать упражнения, направленные на формирование восприятия цвета, формы, величины предметов и развитие пространственных представлений. В работе по развитию слухового восприятия проводятся следующие упражнения: «Отгадай, кто кричит», «Сосчитай удары в бубен», «Отгадай, какой музыкальный инструмент звучит». Для развития фонематического слуха проводятся упражнения, направленные на различение слов на слух [5].

Не стоит забывать и об элементарных гигиенических требованиях на уроках. Необходимо соблюдать правильную посадку при письме, держать спину ровно и учитывать ведущую руку. Важно правильно расположить тетрадь, соблюдая небольшой наклон, научить первоклассника правильно держать принадлежности для свободного движения пишущей руки.

В ходе проведенного нами исследования были выделены методы формирования графомоторных навыков у учащихся первых классов с интеллектуальной недостаточностью.

В первую очередь, это использование кинетического песка. Кинетический песок отличается от обычной своей пластичностью, рассыпчатостью и полувлажностью, за счет чего способен хорошо

удерживать форму. Также он не требует дополнительной обработки, поскольку обладает антибактериальными свойствами. На песке можно рисовать, писать, использовать специальные формочки для получения объемных букв, изготавливать их самостоятельно по образцу или словесной инструкции. Использование кинетического песка приобретает все большую популярность на сегодняшний день, песочная терапия рассматривается как одно из направлений арт-технологии. Таким образом, стимулируется тактильная чувствительность, снимается эмоциональное напряжение, совершенствуется зрительно-моторная координация.

Для формирования графомоторных навыков у учащихся первого класса можно использовать безопасную проволоку. В данном случае рассматривается конкретно пушистая проволока, которая представляет собой гибкий тонкий металлический стержень, обмотанный цветным ворсом. Она хорошо держит форму, легко сгибается и разрезается ножницами. Из нее можно изготавливать буквы, а также различные поделки. Стимулируется тактильная чувствительность, формируется мелкая моторика, необычный яркий материал является интересным и привлекательным для учащихся.

В качестве эффективного способа работы по развитию мелкой моторики и графомоторных навыков у учащихся может рассматриваться выкладывание нитками букв, слов и различных изображений. Данную технику называют «ниткография» или «ниткопись». Нитки можно клеить на плотный картон или выкладывать на плоской поверхности. Подобный способ особенно эффективно использовать с учащимися, имеющими нарушения зрения, поскольку элементы буквы можно хорошо прочувствовать пальцами.

Соблюдая все вышеизложенные рекомендации, можно значительно повлиять на успешность овладения первоклассником графомоторных навыков. Вместе с тем необходимо учитывать индивидуальные особенности учащегося и темпы его развития, которые будут существенно влиять на скорость и качество формирования конкретного навыка. Для этого важно провести диагностический этап, позволяющий увидеть начальный уровень сформированности графомоторных навыков и выявить ближайшие зоны развития. Различные упражнения можно проводить как во время учебных занятий, так и во время внеклассной деятельности, на прогулках, экскурсиях, переменах, рекомендовать их родителям для закрепления дома.

Список литературы:

1. *Воробьева Т.А., Крупенчук О.И.* Мяч и речь: игры с мячом для развития речи, мелкой моторики и общей моторики. СПб.: КАРО, 2003. 96 с.
2. *Горбатова Е.В.* Готовим руку к письму: графические игры и упражнения для детей старшего дошкольного возраста. Мозырь: Белый Ветер, 2005. 24 с.
3. *Тимофеева Е.Ю., Чернова Е.И.* Пальчиковые шаги. Упражнения на развитие мелкой моторики. СПб.: КОРОНА-Век, 2007. 32 с.
4. *Федоренко Т.А.* Преобразование графических образов на уроках изобразительного искусства. Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. 34 с.
5. *Якубовская Е.А.* Стимуляция сенсомоторного развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Дефекталогія. 2007. № 4. С. 27–36.

Муташева А.Н.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

yasa_2000@mail.ru

Научный руководитель: **Яхнина Е.З.**

к.п.н., профессор

Изучение возможностей кохлеарно имплантированных обучающихся в восприятии на слух и использовании в самостоятельной речи слов в разных грамматических формах

Аннотация: статья посвящена изучению возможностей кохлеарно имплантированных обучающихся в восприятии на слух и использованию в самостоятельной речи существительных в разных падежных формах.

Ключевые слова: кохлеарно имплантированные обучающиеся, грамматическая структура речи, восприятие на слух, существительные в разных падежных формах.

На современном этапе одним из наиболее эффективных способов комплексной реабилитации лиц с тяжелыми нарушениями слуха является кохлеарная имплантация (Е.Л. Гончарова, И.В. Королева, О.И. Кукушкина, А.С. Люкина, Э.В. Миронова, А.И. Сатаева и др.). Выбор образовательного маршрута кохлеарно имплантированных детей на начало школьного обучения зависит от сформированности у них навыков активной устной коммуникации со слышащими людьми, развития способности естественного овладения устной речью, а также уровня общего и речевого развития, готовности к овладению тем или иным вариантом адаптированных основных образовательных программ начального общего образования (АООП НОО) – АООП НОО (вариантом 2.1), предполагающая совместное обучение с нормативно развивающимися сверстниками, или АООП НОО (вариант 2.2), предполагающая совместное обучение со слабослышащими и позднооглохшими детьми [1].

Известно, что у части кохлеарно имплантированных детей (дети с КИ) имеются определенные нарушения грамматической структуры речи, что, по мнению ученых, может быть обусловлено, в том числе, трудностями в восприятии ими на слух тихих частей слов – предлогов, суффиксов, окончаний [2].

В исследовании выявлено противоречие между важностью овладения детьми с КИ грамотной речью и недостаточной изученностью у данного контингента обучающихся, получающих образование на основе АООП НОО (вариант 2.2), возможностей в восприятии на слух разных грамматических форм слов и правильном употреблении их в самостоятельной речи.

Целью исследования являлось изучение возможностей в восприятии на слух и использовании в самостоятельной речи существительных в разных падежных формах обучающимися с КИ, получающими образование на основе АООП НОО (вариант 2.2).

Задачи исследования включали изучение научно-методической литературы по проблеме исследования, разработку содержания и методики изучения возможностей обучающихся с КИ в восприятии на слух и использовании в самостоятельной речи существительных в разных падежных формах, количественный и качественный анализ полученных результатов.

Основным методом исследования явился констатирующий эксперимент.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 1501» (структурное подразделение школа-интернат для детей с нарушениями слуха).

Констатирующий эксперимент состоял из 4 серий опытов.

Серия 1. Изучение возможностей КИ обучающихся в правильном использовании в самостоятельной речи существительных женского, мужского и среднего рода единственного числа в разных падежных формах.

Серия 2. Изучение возможностей КИ обучающихся в восприятии на слух существительных мужского, женского и среднего рода единственного числа в разных падежных формах.

Серия 3. Изучение возможностей КИ обучающихся в правильном использовании в самостоятельной речи существительных женского, мужского и среднего рода множественного числа в разных падежных формах;

Серия 4. Изучение возможностей КИ обучающихся в восприятии на слух существительных мужского, женского и среднего рода множественного числа в разных падежных формах.

Каждая серия состояла из 3 опытов. В сериях 1 и 3 в первом опыте дети составляли предложения по картинкам с использованием существительных женского рода единственного / множественного числа в разных падежных формах. Во втором и третьем опытах обучающиеся выполняли аналогичное задание с использованием существительных мужского и среднего рода. В сериях 2 и 4 дети воспринимали на слух существительные единственного/множественного числа в разных грамматических формах: в первом опыте – существительные женского рода единственного/множественного числа в разных падежных формах, во втором и третьем опытах обучающиеся выполняли аналогичное задание с использованием существительных мужского и среднего рода.

Каждый опыт состоял из обучающей и контрольной частей. В обучающей части ребенок учился выполнять задание. После того, как экспериментатор убеждался в том, что задание ребенком понято, проводилась контрольная часть опытов.

В сериях 1 и 3 в каждом опыте обучающийся сначала учился отвечать на вопрос по картинке с использованием существительного в соответствующей грамматической форме. Например, в серии 1 (опыт 1) в обучающей части ребенок выполнял задание: «Рассмотри картинку. Ответь на вопрос: «Что говорит мальчик?». Изображение на картинке

иллюстрировало соответствующую коммуникативную ситуацию так, чтобы обучающийся мог понять ее и выполнить предложенное задание. Если ребенок затруднялся в выполнении задания, то экспериментатор предлагал дополнить предложение с опорой на эту же картинку: в приведенном примере в письменной форме ему предъявлялось начало предложения с пропущенным существительным женского рода родительного падежа: «У меня нет _». Если обучающийся допускал грамматическую ошибку, экспериментатор исправлял его, с помощью вопроса. Таким образом, обучающийся осваивал выполнение задания. В контрольной части опытов ребенок выполнял задание, аналогичное обучающей части, но с использованием другого иллюстративного и речевого материала.

В сериях 2 и 4 в обучающей части опыта ребенок учился выполнять задание: «Послушай. Повтори. Запиши». Экспериментатор предъявлял каждое предложение до двух раз за экраном. Обучающийся воспринимал каждый раз на слух и повторял. Затем ему предлагалась письменная табличка, в которой написано предложение с пропущенной буквой в проверяемом существительном. Например, «*Мальчик рассказывает о ручк_*». Использование письменного заполнения таблички обучающимся исключало ошибочное восприятие его речи экспериментатором. Когда экспериментатор убеждался в том, что ребенок задание понял, проводилась контрольная часть опытов. В контрольной части обучающийся выполнял аналогичное задание с использованием другого речевого материала.

В констатирующем эксперименте принимали участие дети с КИ, обучающиеся во втором классе. Все дети перенесли операцию кохлеарной имплантации в младшем дошкольном возрасте; дошкольное образование получили в образовательных организациях при совместном воспитании и обучении со слабослышащими детьми. У всех обучающихся, участвовавших в констатирующем эксперименте, имелись дополнительные нарушения здоровья (сахарный диабет, болезни сердца и др.).

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствовали о том, что большинство обучающихся (70%) грамотно составили предложения по картинкам с использованием существительных женского, мужского и среднего рода единственного числа в разных падежных формах. При использовании существительных во множественном числе, более трети обучающихся испытывали

значительные трудности. Близкие результаты получены при восприятии на слух существительных женского, мужского и среднего рода единственного/множественного числа в разных падежных формах: 69% обучающихся правильно выполнили задания; 31% детей испытывали значительные трудности при восприятии на слух существительных женского, мужского и среднего рода единственного / множественного числа в разных падежных формах. Выявлено, что при выполнении заданий во всех сериях опытов весьма низкие результаты отмечались у одних и тех же обучающихся.

Таким образом, полученные в экспериментальном исследовании данные показали, что часть детей с КИ, обучающихся во втором классе на основе АООП НОО (вариант 1.2), испытывали трудности в восприятии на слух окончаний существительных в разных падежных формах, в их самостоятельной речи отмечаются аграмматизмы.

В процессе начального общего образования детей с КИ, в речи которых отмечаются аграмматизмы, необходимо активизировать работу по развитию умений грамотного оформления высказываний, а также включить в содержание специальных (коррекционных) занятий «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» целенаправленную работу по развитию восприятия на слух близких по звучанию слов в разных грамматических формах.

Список литературы:

1. Дети с кохлеарными имплантами / Под ред. О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой. М.: Нац. образование, 2017. 206 с.
2. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. СПб.: КАРО, 2009. 752 с.

Прищепова П.А.
Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург
PolinaPri@mail.ru
Научный руководитель: **Калягин В.А.**
д.м.н., профессор

О недостатках речевого компонента текстовой компетенции школьников с дисграфией

Аннотация: анализ состояния речевого компонента текстовой компетенции проводился на основе оценки текстов-сочинений четвероклассников с дисграфией и их сверстников с нормальным речевым развитием.

Ключевые слова: семантика, смысл, текст, цельность.

Обучение младших школьников связной устной и письменной речи, формирование текстовой компетенции при создании текстов является приоритетной задачей современного начального образования. Данные универсальные умения становятся условием освоения всех учебных предметов, достижения метапредметных, предметных и личностных результатов обучения [2, 3]. Рассмотрение создания текста с позиций лингвистики, психолингвистики и дидактики позволяет объяснить механизмы порождения цельной и связной речи на каждом этапе: мотивации; отбора и синтеза смысловых и синтаксических конструкций, а также лексем, представленных в определенной форме; этапах деления потока письменной речи на графемы и их воспроизведения, которое должно постоянно контролироваться пишущим для предупреждения смысловых, графических, орфографических и других ошибок. Данные механизмы обеспечивают формирование умения редактировать тексты и исправлять недостатки изложения содержания.

Исследование компонентов текстовой компетенции в письме позволяет охарактеризовать все элементы предметного содержания и формы его воплощения. Текстовая компетенция в письменной речевой деятельности рассматривается нами как владение знаниями и умениями, позволяющими порождать, интерпретировать письменные тексты, и

понимается как интегративное явление. Мы придерживаемся точки зрения С.Ю. Ильиной о структуре текстовой компетенции в письме школьников [4]. Первый ее компонент представлен оценкой детьми объема предлагаемой темы, умением делить ее на подтемы, устанавливать между ними определенную иерархию, определять коммуникативное намерение, его реализацию, т. е. отбирать необходимую содержательно-фактуальную информацию и выражать ее с помощью разнообразных языковых средств. Второй компонент позволяет устанавливать семантические (логические) отношения и коммуникативную преемственность между соседними (ближайшими) и отдаленными предложениями текста на основе использования разных лексико-грамматических средств межфразовой когезии, а также отношения между субъектами и текстовыми предикатами разных уровней [2, 4]. Умение устанавливать самые тесные связи, а именно связи между соседними (ближайшими) предложениями, определяет возможность установления и других, более отдаленных связей между предложениями текста. Третий компонент текстовой компетенции – связующее звено между первым и вторым компонентами, он выражается в умении адекватно отбирать лексические средства (например, изобразительные) языка, а также семантически и грамматически правильно оформлять предложения. Таким образом, текстовая компетенция как интегративный показатель текстовой деятельности включает речевую компетенцию (первые два компонента) и языковую (третий компонент) [1, 4]. Несмотря на взаимосвязь в письме всех компонентов, речевая компетенция является ядром текстовой компетенции, определяя использование языковых средств.

В качестве текста рассматривалась группа из двух и более предложений, в которых есть свой текстовый субъект и текстовый предикат, а семантические связи между соседними (ближайшими) предложениями – как частный случай смысловых (логических) связей [2].

С учетом показателей сформированности текста, представленных в литературе [2, 4], был проведен констатирующий эксперимент на основе отобранных приемов исследования речевого компонента текстовой компетенции при написании сочинения на тему «Летний день в городе» 30 четвероклассниками с дисграфией (ЭГ) и 30 сверстниками без нарушений речи (КГ). Анализ полученных данных позволил охарактеризовать речевой компонент текстовой компетенции,

обеспечивающий целостность текстов. Отражая целостность текста, смысловое единство рассматривается в тематическом, коммуникативном и структурно-композиционном аспектах.

С целью уточнения имеющихся связей между ближайшими предложениями текста в ходе проверки сочинений мы выделяли заглавие и первые два предложения, а затем анализировали, нарушалась ли логика изложения между этими предложениями при исключении второго предложения. Далее мы проводили аналогичный анализ всего текста: второго и четвертого предложения (при исключении третьего), третьего и пятого, четвертого и шестого предложения... Таким образом, определялась сформированность умения устанавливать семантические связи между предложениями, выделять самостоятельные предложения (не зависящие от других по смыслу) и несамостоятельные (зависящие от других). Среди самостоятельных фиксировались те предложения, от которых зависят другие предложения. Учитывался тот факт, что несамостоятельное предложение может иметь зависимое предложение. При этом в любом тексте одни предложения по отношению к соседним являются семантически необходимыми и их пропуск объясняет смысловой разрыв и делает недостаточно понятным следующее предложение. Другие предложения оказываются необязательными / не необходимыми с учетом этого критерия анализа. Итак, в ходе анализа связей соседних предложений обнаружились критерии зависимости следующего предложения от предыдущего (1) и необходимости / обязательности присутствия каждого предложения в связном тексте (2). Комбинации критериев самостоятельности / зависимости и необходимости / необязательности предложения могут быть различными.

Остановимся на характеристике речевой составляющей текстовой компетенции выделенных нами подгрупп обучающихся.

Дети первой подгруппы (13,3% детей ЭГ и 93,3% сверстников КГ) продемонстрировали умение разделять замысел в рамках одной темы, устанавливать иерархические смысловые отношения между отдельными подтемами, объединять микротемы в единое целое благодаря эксплицитно представленному коммуникативному намерению и его последовательному выражению в рамках трехчастного текста сочинения. В анализируемых текстах детей преобладающее большинство несамостоятельных предложений являлись необходимыми в семантическом отношении. И лишь некоторые предложения можно

отнести к необязательным / не необходимым. Исключение таких предложений не искажало логику и цельность текста в целом. Сочинения (в основе которых лежало обычно повествование) содержали многочисленные доказательства, причинно-следственные связи, элементы рассуждения благодаря большинству текстовых предикатов и достаточному количеству субъектов.

Школьникам второй подгруппы (6,7% детям ЭГ и 6,7% сверстникам КГ) удалось продемонстрировать умение соотносить собственный замысел с формулировкой темы и реализовывать главную мысль в рамках всех трех частей сочинения. Дети затруднялись разделить замысел на составляющие части. Анализ текстов (преимущественно описательного характера) показал наличие большинства необходимых предложений по сравнению с не необходимыми самостоятельными и несамостоятельными высказываниями, а также значительное количество текстовых субъектов.

Ученики ЭГ третьей подгруппы (33,3%) верно определяли границы темы, но не выделяли отдельных подтем, испытывали явные затруднения в ходе развертывания каждой части сочинения (зачина, средней части, концовки) и при выражении собственного отношения к описанному содержанию. Наряду с достаточно яркой выраженностью цельности изложения, количество как необходимых, так и не необходимых предложений в повествовательных сочинениях с элементами рассуждения приблизительно было равным. Самостоятельно изложенные тексты включали достаточно примитивные (элементарные) рассуждения, объяснения, доказательства, а также повествование или описание.

Дети ЭГ четвертой подгруппы (40%) ошибались как при отборе фактуальной базы изложения и языкового материала в рамках формулировки темы сочинения, так и при последовательном раскрытии мысли во всех частях сочинения. Зачин или концовка были «свернуты». Как и у детей первой подгруппы, их сочинения (повествования и/или описания) отличались наличием семантически самостоятельных предложений.

Школьники ЭГ пятой подгруппы (6,7%) лишь благодаря помощи логопеда смогли дать анализ предложенной темы сочинения и определить ее границы, соотнести фактуальную информацию и языковой материал с формулировкой основной мысли. Они пропускали одну из частей текста-повествования. В его состав входили, как правило, как семантически самостоятельные, так и несамостоятельные предложения.

Логико-психологическая структура текста детей трех последних подгрупп включала равное число текстовых предикатов и субъектов.

У испытуемых не выявлено прямой корреляции между имеющимися самостоятельными и несамостоятельными предложениями, а также состоянием цельности сочинений и соответствующих им типами текстов (повествование, описания). Исследование показало следующую тенденцию: тексты с преобладанием необходимых в семантическом отношении связей между предложениями включают достаточно четко выраженные рассуждения, доказательства, аргументацию; сочинения-повествования и сочинения-описания, как правило, содержат большинство не необходимых связей между предложениями.

У детей ЭГ первой и второй подгрупп отмечалась смешанная форма дисграфии с ведущей дисграфией на почве нарушений фонемного распознавания, у школьников ЭГ третьей подгруппы – дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза. Аграмматическая дисграфия была ведущей у школьников четвертой и пятой подгрупп.

Таким образом, характеристика состояния речевой составляющей текстовой компетенции обучающихся с разными видами дисграфии позволяет выделить направления и определить дифференцированный характер содержания логопедического воздействия по формированию средств, обеспечивающих тематическое, коммуникативное и композиционное единство текста сочинений.

Список литературы:

1. *Божович Е.Д.* Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 288 с.
2. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
4. *Ильина С.Ю.* Речевое развитие умственно отсталых учащихся старших классов в процессе обучения русскому языку: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2006. 42 с.

Харитонов Е.А.
Московский педагогический
государственный университет
Россия, г. Москва
lelya232@gmail.com
Научный руководитель: **Набокова Л.А.**
к.п.н., доцент

Зарубежный опыт обучению смысловому чтению детей с особыми образовательными потребностями (аналитический обзор зарубежных источников)

Аннотация: в статье представлен обзор зарубежных исследований, посвященных обучению чтению и навыкам смыслового чтения детей с особыми образовательными потребностями. Рассмотрены подходы зарубежных специалистов к решению проблем, связанных с обучением чтению.

Ключевые слова: чтение, обучение чтению, смысловое чтение, дети с особыми образовательными потребностями, беглое чтение, анализ слов, процесс обучения.

Процесс чтения является неотъемлемой частью общеобразовательного процесса и выступает в качестве главного инструмента обучения. Основным критерием успешного овладения навыком чтения и декодирования информации является уровень понимания прочитанного, т.к. именно он определяет усвоил ли ученик необходимый объем информации и сможет ли он выполнить задания.

Уже на протяжении 30-ти лет эта проблема широко освящается в научных исследованиях, проводимых как специалистами в России (Г.В. Бабина, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, М.Н. Русецкая и др.), так и в зарубежных странах [1, 2, 3].

Проблема чтения и понимания прочитанного текста занимает основное внимание место среди вопросов, связанных с обучением, поскольку чтение выступает ключевым способом познания и обучения по всем дисциплинам общего курса школьной программы. В зарубежной научной литературе вопрос обучения сознательному чтению подробно рассматривается как в отношении детей с особыми образовательными

потребностями (ООП), так и относительно детей, у которых нарушений развития не имеется.

Зарубежные исследователи уделяют большое значение беглости чтения как важному критерию усвоения знаний учащимися.

Так, в статье Я. Хасбрука (Jan Hasbrouck) [1] особое внимание автор сосредотачивает на вопросе беглости чтения. Поскольку точность является важным компонентом беглости чтения, учителям важно уделять достаточное количество времени обучению навыкам распознавания и анализа слов.

В исследованиях, посвященных беглости чтения, рекомендуется переходить на этап быстрого (беглого) чтения, когда учащиеся начинают демонстрировать навыки декодирования, понимания прочитанного текста и чтение с уверенностью.

Автор предлагает три методики при обучении чтению школьников, начиная со второго класса. Все они могут использоваться с читающими на любом уровне, а также при работе с текстами разных жанров. К ним относятся:

- чтение хором;
- закрытое чтение или чтение «про себя»;
- методика назначения партнера.

Автор в своих исследованиях говорит о пользе указанных методик, т.к. это является мотивирующим фактором к дальнейшему обучению.

В статье «Эффективные мероприятия по обучению чтению детей с трудностями обучения» авторов К. Стэнбери, Л.Свансона (Kristin Stanbary, Lee Swanson) [3] особое внимание уделено трем компонентам обучения: последовательности действий, сегментации задач и организация действий.

Если говорить о навыках понимания прочитанного, авторы предлагают комбинировать прямое обучение со стратегическим обучением.

К. Стэнберли и Л. Свансон подробно описали авторскую методику по развитию навыков чтения, а также предоставили в материалах статьи методические рекомендации для родителей, в которые входят две методики по оценке уровня распознавания слов и понимания прочитанного.

В статье Дж. Джеймса (Jenifer James) «Пять стратегий для достижения успеха в обучении пониманию прочитанного для детей с

особыми образовательными потребностями» [2] приводятся эффективные методы для улучшения навыка чтения у детей, у которых это вызывает определенные трудности.

Во-первых, Дж. Джэймс предлагает разделить текст на небольшие отрывки и дать возможность ребенку понять каждый из них. Для этого необходимо задавать ребенку уточняющие вопросы, а если он не знает ответа либо затрудняется с ним, необходимо дать подсказку либо перефразировать вопрос. Во-вторых, автор рекомендует проводить аналогию из истории с реальной жизнью. Так ребенок сможет выстроить ассоциативный ряд, что поможет ему лучше понять происходящие действия в произведении. В-третьих, необходимо задействовать чувства. На первых этапах можно подключать аудио прослушивание, мультимедийные порталы и все вспомогательные средства, которые могут упростить сложные задания, чтобы не вызвать негативизм и нежелательные реакции.

Если ребенок любит рисовать, вырезать аппликации, лепить из глины или других материалов, то можно использовать тактильные проекты как способ переноса смысла текста и визуализации результата чтения. Многие дети находят этот способ более привлекательным, чем простое обсуждение прочитанного.

Самым важным этапом является «повторное чтение». Этот этап является ключевым, поскольку, когда ребенок читает первый раз, ему бывает сложно сконцентрироваться, он может отвлекаться в процессе чтения, но раз за разом он будет читать один и тот же отрывок с большей уверенностью и осознанием смысла текста, что способствует выработке стратегии процесса чтения и закреплению позитивного результата.

Таким образом, обзор зарубежных исследований показал значимость вопроса обучения детей навыкам смыслового чтения. Авторами предлагаются актуальные методики и различные техники для успешной и эффективной работы педагога и родителей. Для детей с ООП подробно рассмотрены методики и специальные (вспомогательные) средства обучения. Педагогам важно уделять достаточное количество времени для обучения навыкам анализа и синтеза слов, прежде чем переходить на этап свободного чтения. На этап беглого чтения можно переходить, когда дети уверенно и точно читают текст, могут продемонстрировать навыки смыслового чтения: ответить на вопросы по тексту, обсудить мысли и главную идею текста.

В процессе обучения детей с различными нарушениями развития важно учитывать последовательность и сегментарность действий, доступность заданий, предоставлять помощь и подсказки, если это необходимо, и использовать различные вспомогательные средства и методики для улучшения эффективности процесса обучения и мотивации учащихся.

Список литературы:

1. *Hasbrouk J.* For students who are not yet fluent, silent reading is not the best use of classroom time // *American Educator*. 2006. 30 (2).
2. *James J.* Five strategies to increase reading comprehension with your child with special needs // *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. 2007. P. 49-54.
3. *Stanberry K. & Swanson L.* Effective reading interventions for kids with learning disabilities // *Reading Rockets*. 2009.

Чернова А.А.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

aa.chernova.kmb@yandex.ru

Научный руководитель: **Яхнина Е.З.**

к.п.н, профессор

Изучение состояния восприятия устной речи у обучающихся с нарушениями слуха в системе среднего общего образования

Аннотация: в статье представлены результаты изучения восприятия устной речи обучающимися с нарушениями слуха в системе среднего общего образования.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, восприятие устной речи, коррекционная работа, среднее общее образование.

Исследование посвящено актуальной и важной проблеме изучения восприятия устной речи у обучающихся с нарушениями слуха старших классов образовательных организаций, реализующих адаптированные

основные общеобразовательные программы. Значимость этой проблемы обусловлена необходимостью качественного овладения устной речью лицами с нарушениями слуха как одного из условий реализации их особых образовательных потребностей и наиболее полноценной социальной адаптации.

Целью исследования являлось изучение состояния слухозрительного восприятия устной речи у обучающихся с нарушениями слуха на этапе перехода на ступень среднего общего образования.

Объектом исследования являлось восприятие устной речи обучающимися с нарушениями слуха. Предметом исследования – слухозрительное восприятие устной речи обучающимися с нарушениями слуха (при использовании индивидуальных слуховых аппаратов / кохлеарных имплантов (КИ)) на этапе перехода на ступень среднего общего образования.

Задачи исследования включали: изучение современных подходов к развитию восприятия устной речи у обучающихся с нарушениями слуха; разработку содержания и методики обследования слухозрительного восприятия устной речи (слов, фраз, текстов) у глухих, слабослышащих и кохлеарно имплантированных обучающихся на этапе перехода на ступень среднего общего образования; проведение обследования, анализ и оценку полученных результатов, разработку рекомендаций для совершенствования работы по развитию восприятия устной речи у обучающихся старших классов.

Опытно-экспериментальной базой исследования явилось Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Колледж малого бизнеса № 4» (г. Москва).

Основным методом исследования явился констатирующий эксперимент, который включал три опыта: опыт 1 – изучение слухозрительного восприятия обучающимися с нарушениями слуха контрольных списков слов; опыт 2 – изучение слухозрительного восприятия обучающимися с нарушениями слуха контрольных списков фраз; опыт 3 – изучение слухозрительного восприятия текста.

Для изучения восприятия слов использовались сбалансированные списки слов, разработанные Н.Б. Покровским (1962 г.); для изучения восприятия фраз использовались сбалансированные списки фраз, разработанные Э.В. Мироновой (1980 г.). Использование сбалансированных списков позволило изменять речевой материал для обучающихся, что исключало возможность передачи информации об

обследовании друг другу. Текст был составлен нами самостоятельно с учетом программных требований, включал знакомые обучающимся фразы, слова и словосочетания.

Проверки проводились индивидуально с каждым обучающимся. При проведении опытов обучающиеся воспринимали устную речь на слухозрительной основе при использовании средств электроакустической коррекции слуха: глухие и слабослышащие обучающиеся пользовались индивидуальными слуховыми аппаратами, кохлеарно имплантированные обучающиеся с помощью КИ и индивидуального слухового аппарата или КИ (в зависимости от медицинских рекомендаций для постоянного пользования). Во время обследования обучающийся находился на расстоянии не более двух метров, то есть расстоянии типичном для устной коммуникации. Диктором являлся автор статьи, который говорил в нормальном темпе, естественно. Не допускалась: утрированная артикуляция, замедленный темп речи, голос повышенной громкости.

При анализе и оценке полученных результатов опыта 1 и опыта 2 определялось количество правильно воспринятых слов (опыт 1), фраз (опыт 2) (в %). Если из списка воспринято от 80% до 100% слов (фраз), то ответ обучающегося оценивался как «отличный»; если из списка воспринято от 60% до 79% слов (фраз), то ответ обучающегося оценивался как «хороший»; если из списка воспринято от 40% до 59% слов (фраз), то ответ обучающегося оценивался как «удовлетворительный»; если из списка воспринято менее 39% слов (фраз), то ответ обучающегося оценивался как «неудовлетворительный».

При анализе и оценке результатов опыта 3 использовались следующие критерии: текст воспринят точно – оценка «отлично», в тексте воспринято большая часть речевого материала, смысл понят – оценка «хорошо», в тексте восприняты отдельные фразы, слова и словосочетания, смысл понят – оценка «удовлетворительно», в тексте восприняты отдельные фразы, слова и словосочетания, смысл не понят – оценка «неудовлетворительно».

Результаты трех опытов суммировались и выводился средний общий балл. Если обучающийся набрал 14-15 баллов, то его уровень слухозрительного восприятия устной речи оценивался как высокий. Если обучающийся набрал 10-13 баллов, то его уровень восприятия устной речи оценивался как средний. Если обучающийся набрал 9 баллов и меньше, то его уровень восприятия устной речи оценивался как низкий.

В исследовании участвовало двадцать обучающихся с нарушениями слуха 10-х классов. Из них 45% слабослышащих обучающихся, 50% глухих обучающихся и 5% обучающихся с КИ.

Анализируя полученные результаты, отметим, прежде всего, то, что в процессе проведения опытов все обучающиеся с желанием вступали в устную коммуникацию и стремились достичь максимальных результатов при проведении проверки. Это свидетельствует о сформированности у обучающихся с нарушениями слуха позитивного отношения к устной коммуникации.

Полученные результаты показали, что у 40% обследуемых оказался весьма высокий уровень восприятия устной речи: слов, фраз и текста. У 20% обследуемых – средний уровень. У 40% обследуемых оказался весьма низкий уровень слухозрительного восприятия устной речи.

В исследовании выявлена тенденция влияния состояния слуха обучающихся на результаты слухозрительного восприятия устной речи. Большинство слабослышащих обучающихся имели весьма высокие результаты восприятия устной речи. Аналогичные данные получены у кохлеарно имплантированных обучающихся. Это подтверждает эффективность комплексной реабилитации лиц с тяжелыми нарушениями слуха при КИ. У глухих обучающихся результаты оказались разными: у части глухих обучающихся (30%) выявлен высокий уровень развития слухозрительного восприятия устной речи; у остальных – средний (30%) и низкий (40%). Можно предположить, что полученные результаты зависят от качества проведения работы по развитию речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи на предыдущих ступенях образования.

Большинство обучающихся испытывали значительные трудности при восприятии текста. Подростки повторяли точно либо начало, либо конец текста, но не могли воспроизвести его целиком. Считаем, что в системе среднего общего образования эту работу следует активизировать, уделив внимание развитию, в том числе, слухоречевой памяти. При разработке текстов, прежде всего, определении их объема, используемых лексических, грамматических и синтаксических конструкций речи, следует учитывать результаты стартовой диагностики восприятия обучающимися устной речи на ступени среднего общего образования, постепенно увеличивая объем текстов, сложность используемых речевых конструкций.

При отборе фраз, слов и словосочетаний для развития восприятия устной речи следует руководствоваться принятыми в сурдопедагогике принципами «знакомости» речевого материала и необходимости в общении как в образовательной организации, так и во внешкольное время.

В связи с тем, что результаты опытов у обучающихся с нарушениями слуха оказались разными, проектирование рабочих программ должно осуществляться на основе индивидуально-дифференцированного подхода.

Список литературы:

1. *Королевская Т.К., Пфафендрот А.Н.* Развитие слухового восприятия слабослышащих детей. Москва: Владос, 2004. 134 с.
2. *Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З.* Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи / Под ред. Н.М. Назаровой. 2-е изд. Москва: Академия, 2014. 336 с.

Шкирман А.С.

Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена
Россия, г. Санкт-Петербург
ashkirman@bk.ru

Научный руководитель: **Голубева Г.Г.**

к.п.н, доцент

Нарушения фонематической системы у слепых младших школьников

Аннотация: в статье затрагивается проблема специфики формирования фонематических процессов у слепых детей. Представлены результаты исследования состояния фонематической системы у слепых младших школьников, свидетельствующие о разнородности не только уровня сформированности фонематической системы, но и характера нарушений формирования фонематических процессов.

Ключевые слова: фонематические функции, младшие школьники, слепота.

В исследованиях различных авторов отмечается, что только полноценно сформированная фонематическая система позволяет воспринимать и различать звуки (фонемы) родного языка, оперировать ими в умственном плане, а фонематическое восприятие является узловым образованием в формировании устной и, в дальнейшем, письменной речи [2, 4].

Опираясь на данные отечественных исследователей детской речи [1, 2], можно констатировать, что в возрасте 5-6 лет у детей отмечается довольно высокий уровень развития фонематического развития, они правильно произносят звуки родного языка и на этой базе уже формируются сложные фонематические функции.

В дошкольном возрасте слепые дети успешно овладевают устной речью, имеют достаточно большой словарный запас, грамматически правильно выражают свою мысль [5]. Однако влияние нарушений зрения проявляется в специфичности развития речи, при этом немаловажную роль играет уровень ее сформированности в предыдущий период и социальные условия жизни слепого ребенка [3]. Фонематическое восприятие у данной категории детей развивается замедленно и надолго остается несформированным.

Нами было проведено констатирующее исследование, которое охватило 19 слепых учеников первого класса (экспериментальная группа, ЭГ) и 30 первоклассников без нарушений зрительного восприятия (группа для сопоставительного анализа, ГСА). В качестве основной цели исследования выступало выявление характера несформированности фонематической системы у детей младшего школьного возраста со слепотой.

Исследованием предусматривалось изучение:

- восприятия и слуховой, слухо-произносительной дифференциации изолированных звуков, звуков на уровне слогов и слов (слова-квазиомонимы);
- способности к позиционному, количественному и последовательному фонематическому анализу;
- способности к фонематическому синтезу;
- фонематических представлений.

В ходе констатирующего исследования школьники ЭГ часто демонстрировали диаметрально противоположные результаты при

оценке их ответов. По уровню сформированности тех или иных операций фонематической системы слепые младшие школьники значительно различались, что обуславливает необходимость их условного разделения на типологические группы в зависимости от специфики овладения фонематической системой. Выделение типологических подгрупп слепых детей может способствовать разработке более дифференцированной системы логопедического воздействия, что в перспективе определит большую эффективность коррекционной работы. Ниже приведено распределение слепых младших школьников по типологическим группам, выделенным нами по результатам констатирующего эксперимента.

1 подгруппа (25% детей от общей группы слепых младших школьников): слепые школьники, близкие по показателям развития фонематических процессов к нормально развивающимся сверстникам, и не имеющие нарушений звукопроизношения. Дети этой подгруппы отлично справляются с заданиями, направленными на исследование фонематического восприятия и фонематического анализа, но в силу специфики развития процессов, сопутствующих развитию данных функций, у них отмечается лучшее выполнение более сложных вариантов заданий (восприятие и слухо-произносительная дифференциация фонем на уровне слов, последовательный и количественный фонематический анализ). Такие дети испытывают трудности при выполнении заданий на фонематический синтез, предполагающих составление слов из звуков, предлагаемых в нарушенной последовательности. При выполнении заданий, ориентированных на исследование фонематических представлений, дети демонстрировали способность быстрого подбора большого количества слов с положением заданного звука в начале, в середине и в конце слова. Речевое развитие таких детей соответствовало третьему или четвертому уровням развития речи слепых и слабовидящих по Л.С. Волковой.

2 подгруппа (21% от общего количества слепых младших школьников): в произношении у данной подгруппы детей нарушен ряд звуков – чаще свистящие и шипящие, дрожащие. Слепые школьники этой подгруппы в среднем справляются с заданиями на фонематический анализ и синтез на оценку в четыре балла из пяти возможных, но также демонстрируют особенности их выполнения, свойственные детям предыдущей группы. Выполнение заданий, направленных на исследование фонематического синтеза вызывает у слепых детей

значительные трудности. Так, младшие школьники затруднялись в составлении слов из звуков, предлагаемых в верной последовательности; у них была отмечена низкая способность составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности, особенно, если количество звуков превышало три. При выполнении заданий на исследование фонематических представлений слепые дети не могли придумать слова, где заданный звук находился бы в слове в разных позициях (преимущественно младшие школьники называли слова со звуком в начале слова), но при этом они старались привести как можно больше примеров слов. Речевое развитие детей этой типологической подгруппы соответствовало третьему уровню развития речи слепых и слабовидящих по Л.С. Волковой.

3 подгруппа (41% от общего количества слепых младших школьников). В произношении у данной подгруппы детей отмечается нарушение нескольких фонетических групп звуков – чаще шипящих, свистящих, дрожащих. Младшие школьники данной подгруппы продемонстрировали низкие результаты оценки процессов фонематического восприятия, выполнение ими более сложных заданий не отражает закономерность, выделенную для слепых школьников первой и второй типологических групп. Задания на исследование фонематического анализа дети выполняли с большими трудностями, фонематический синтез у таких детей характеризовался сложностью синтеза слов даже из трех звуков, а нарушение последовательности предлагаемых для синтеза звуков часто приводило к невозможности выполнения задания. Фонематические представления слепых первоклассников этой подгруппы характеризовались низкой способностью подбора слов с заданным звуком (дети называли не более трех-четырёх слов), слова подбирались исключительно с положением звука в начале слова. Речевое развитие таких детей характеризуется как третий или второй уровень речевого развития слепых и слабовидящих по Л.С. Волковой.

4 подгруппа (13% первоклассников от общего количества обследованных слепых детей). В произношении у данной подгруппы детей нарушен ряд звуков – чаще свистящие и шипящие, дрожащие, в речи, наряду с искажениями и заменами звуков, может отмечаться и отсутствие нескольких звуков. Первоклассники данной подгруппы показали чрезвычайно низкие результаты выполнения заданий на фонематическое восприятие и анализ, вплоть до полной невозможности

выполнить задание. С заданиями на фонематический синтез дети также не справились, лишь в некоторых случаях они могли составить одно-два слова из трех звуков, предложенных в верной последовательности. При выполнении заданий на исследование фонематических представлений дети часто отказывались от ответа, т.к. считали, что слова подобрать невозможно («Таких слов не бывает»). Речевое развитие детей данной типологической подгруппы характеризовалось как второй или первый уровень речевого развития слепых и слабовидящих по Л.С. Волковой.

Таким образом, проведенное исследование показало, что слепые младшие школьники достаточно разнородны не только по уровню сформированности фонематической системы, но и по характеру нарушений формирования фонематических процессов. Дети каждой типологической подгруппы, выделенной нами по результатам констатирующего эксперимента, нуждаются в дифференцированной логопедической помощи, направленной на коррекцию нарушений развития фонематической системы, а также развитию мыслительных операций, сопутствующих формированию целостной фонематической системы.

Список литературы:

1. *Винарская Е.Н.* Возрастная фонетика: учебное пособие для студентов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 208 с.
2. *Левина Р.Е.* Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968. 367 с.
3. *Литвак А.Г.* Теоретические вопросы тифлопсихологии: учебное пособие. Ленинград: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1973. 155 с.
4. *Орфинская В.К.* О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1946. Т. 53. С. 44–52.
5. *Хватцев М.Е.* Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1983. Т. 13. С. 127–156.

Ярных А.В.
Московский педагогический
государственный университет
Россия, г. Москва
sasha.yarnykh.98@mail.ru
Научный руководитель: **Речицкая Е.Г.**
к.п.н., профессор

Экологическое воспитание – средство развития учащихся с нарушениями слуха

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема формирования и развития экологических знаний учащихся с нарушениями слуха. Проанализирована и адаптирована современная система экологического обучения. Представлены положительные результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: экология, экологические знания, учащиеся с нарушением слуха.

В XXI веке происходят глобальные изменения. В большой степени происходящие преобразования затрагивают экологию. Прогресс в многих областях науки и техники принес не только позитивные изменения в жизнь людей, но и одновременно оказал негативное воздействие на экосистему нашей планеты [1]. В быстро меняющемся мире огромную роль в экологическом воспитании играет школа. Именно в школе дети обучаются тому, что необходимо беречь, защищать природу, а также тому, как можно решать экологические проблемы.

Воспитание экологического сознания школьников с нарушениями слуха – очень важная задача школы. Экологическое сознание людей будет сформировано после того, как люди поймут, что они органически связаны с природой, когда они осознают все последствия разрушения и примут меры к созиданию и к регуляции единства с природой.

Экологическое воспитание – важнейшая составляющая часть образования учащихся с нарушениями слуха. На нем базируются такие учебные предметы, как окружающий мир, предметно-практическое обучение, уроки технологии. Экологические темы затрагивают уроки литературы, где детям прививают любовь к природе через

стихотворения, повести и рассказы, уроки русского языка, где дети тоже знакомятся с текстами о природе, животных, растениях и уроки математики, на которых дети через математические задачи знакомятся с экологией [3].

Помимо уроков, вопросы экологического воспитания решаются и во внеурочной деятельности. Экскурсии, кружки, классные часы – все это продолжает формировать основы целостного представления о природе, животных, растениях, экологических проблемах. Дети начинают понимать важность заботы об окружающем нас мире [2].

Экологическое воспитание школьников с нарушениями слуха многогранно. Данное направление развивает в детях не только любовь к природе. Во время уроков и внеурочной деятельности дети с нарушениями слуха активно развивают речь, слух, активный и пассивный словарный запас, усваивают определенные экологические знания и правила.

В работах А.А. Алдашевой, Л.Д. Бобылевой, О.В. Бобылевой, О.Н. Головки, С.Д. Дерябо, Е.Н. Дзятковской, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, В.И. Медведева, Н.П. Несговоровой, С.Н. Николаевой, Б.Б. Родоман, В.Г. Савельева, Л.П. Симоновой, И.Т. Суравегиной, А.Н. Филиппова, А.Л. Филоненко-Алексеевой отражены теоретические вопросы и подходы к экологическому образованию в современной школе. В частности, рассматриваются такие проблемы, как экологическое воспитание и развитие младших школьников с нарушениями слуха, экологическое сознание, методы и приемы познания мира, содержание экологического образования, цели экологического образования.

Вопросы экологического воспитания обучающихся с нарушением слуха следует рассматривать в контексте сложившихся в сурдопедагогике подходов (Р.М. Боскис, С.А. Зыков, К.Г. Коровин, Ф.Ф. Рау, Ж.И. Шиф и др.) с учетом особых образовательных потребностей и требований нового стандарта образования НОО для обучающихся с ОВЗ, нашедших отражение в адаптированных образовательных программах обучения школьников (Л.А. Головчиц, О.И. Кукушкина, О.А. Красильникова, Е.Г. Речицкая, И.Л. Соловьева, Т.А. Соловьева, Е.З. Яхнина).

Цель нашего исследования: изучить особенности и возможности экологического воспитания младших школьников с нарушениями слуха.

Экспериментальная работа, которая была организована со слабослышащими детьми, включала анкетирование и беседы с учителями начальной школы по вопросам экологического воспитания и отношения учащихся к экологической деятельности, проведение анкетирования учащихся для выявления уровня знаний по экологии и опытно-экспериментальной работы и контрольного эксперимента. Данный эксперимент проводился на базе ГБОУ города Москвы СКО ШИ № 22. Помимо экспериментальной работы в школе, была проведена экспериментальная работа в Государственном Дарвиновском музее.

Основываясь на анализе полученных данных, было выявлено, что работа по экологическому воспитанию младших школьников проводится достаточно качественно с использованием разнообразных форм работы.

При анализе анкет учеников 2-4 классов, было установлено, что:

- более 90% детей любят природу, растения и животных;
- 90% учащихся бережно относятся к природе и знают, к чему могут привести те или иные негативные поступки;
- примерно 50% опрошенных учеников осведомлены о том, что нельзя разводить в лесах костры. Однако оставшаяся часть детей не знают, к чему приводят лесные пожары, не знают, как избежать их.

Результаты опрошенных учеников говорят о том, что дети недостаточно осведомлены о различных экологических проблемах, не знают, как можно решать их. При этом дети готовы помогать животным и участвовать в мероприятиях по экологии, их привлекает данная работа.

При проведении уроков окружающего мира по теме загрязнения морей мусором в 3 классе дети показали уровень знаний ниже среднего. Дети лишь частично знали, к чему приводит выбрасывание мусора в реки, моря и океаны.

В связи с этим нами была спроектирована система работы, суть которой состояла в следующем: учащимся было рассказано о том, что морские обитатели погибают из-за мусора в морях; было рассказано о разлиии нефти в океанах (дети обобщенно знали об этой проблеме и активно дискутировали о способах очистки океанов от нефти). Дополнительно к этой теме дети узнали о том, что происходит с животными, которые попадают в разлитую нефть, а также было им рассказано о волонтерских движениях, которые помогают очищать как океаны, так и животных от нефти. Открытием для детей была информация о современных способах очистки морей и океанов.

Учащиеся были проинформированы о специальных сетях, которые устанавливают на трубопроводы, чтобы собирать мусор. Также были изложены такие способы очистки морей и океанов, как установка мусорных буйков, которые собирают до 100 кг мусора, еще дети узнали о системе плавающих понтонов, которые были созданы голландским студентом в 2015 году. Представленная информация заинтересовала детей, они рассуждали о том, как еще можно очищать океаны и спасать морских обитателей. Детей это настолько увлекло, что после урока весь класс стал дополнительно изучать фото- и видеофрагменты по очистке морей и океанов.

Через неделю после проведенного урока была проведена завершающая часть экспериментальной работы – посещение Государственного Дарвиновского музея.

В ходе экскурсии в Дарвиновском музее дети активно интересовались животными, они сами рассказывали экскурсоводу о том, каких животных из красной книги они знают. Во время беседы о том, как остановить увеличение количества вымирающих животных, дети предлагали остановить браконьерство, увеличить количество заповедников и создать больше организаций по защите животных, а также больше информировать людей о проблемах в животном мире. Во время посещения экспозиции с морскими обитателями, детям были заданы вопросы по теме загрязнения морей. Все ученики смогли вспомнить, что черепахи принимают пластиковые пакеты за медуз, съедают их и погибают. Все помнили о том, к чему приводит загрязнение мировых вод, вместе с тем только 70% обучающихся смогли вспомнить о современных способах очистки океанов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тщательно разработанная программа по экологическому воспитанию и обучению школьников прививает молодежи любовь к природе, дети начинают активнее заниматься экологической деятельностью, они понимают, что без помощи людей природа обречена на гибель. Важно заинтересовать детей этим, показать, что каждый может создать способы защиты природы. Во внеурочной экскурсионной деятельности нужно использовать различные активные методы для объяснения материала, в том числе видеофильмы, проектная деятельность. При этом нужно не забывать о том, что учитель сам должен знать о современных экологических новинках и проблемах в мире.

Постепенно, с учетом постоянного использования современной экологической терминологии, разнообразных методов обучения, включения самих детей в активную практико-ориентированную деятельность, используя новейшую информацию по экологическим разработкам, дети развиваются данным направлением.

Список литературы:

1. *Несговорова Н.П., Савельев В.Г.* Эколого-педагогическая деятельность учителя в образовании школьников: дидактика экологического образования: учебное пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2017. 288 с.
2. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности: пособие для учителя и воспитателя специальных (коррекционных) образовательных учреждений I и II вида / Под ред. Е.Г. Речицкой. М.: ВЛАДОС, 2005. 295 с.
3. *Симонова Л.П.* Экологическое образование в начальной школе. Учебное пособие для студентов учреждений сред. проф. образования, обучающихся по педагогическим специальностям. М.: Академия, 2000. 159 с.

РАЗДЕЛ 3. АБИЛИТАЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Гордеева Е.В.

Белорусский государственный
педагогический университет им. Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск
gordeevageniuchna@gmail.com

Научный руководитель: **Скивицкая М.Е.**

к.п.н., доцент

Формирование предпосылок к изобразительной деятельности у детей 2-3 лет с фактором риска нарушений в развитии на материале анализа программ оказания ранней комплексной помощи

Аннотация: в статье представлен анализ программ оказания ранней комплексной помощи детям с фактором риска нарушений в развитии с позиций формирования у них предпосылок к изобразительной деятельности.

Ключевые слова: дети с фактором риска нарушений в развитии, предпосылки к изобразительной деятельности, ранний возраст.

Для более полного представления об обучении изобразительной деятельности детей раннего возраста с фактором риска нарушений в развитии нами выполнен анализ содержания программ, которые используются специалистами, оказывающими раннюю комплексную помощь детям до трех лет. К таким программам относятся «Программы для специальных учреждений образования для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с аутистическими нарушениями и для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата», утвержденные в 2010 году Министерством образования Республики Беларусь, а также программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии М. Питерси, Р. Трилор «Маленькие ступеньки» [2] и программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями [1].

В разделе «Сенсорная сфера» программы для детей с аутистическими нарушениями раннего возраста выделяется подраздел по

развитию зрительного восприятия [3]. В данном подразделе прослеживаются этапы развития не только зрительного восприятия, но и зрительно-моторной координации. На третьем году жизни ребенка учат соотносить реальные предметы с их изображением на картинке, что является предпосылкой к формированию умения изображать реальные объекты на листе бумаги.

Важную роль в формировании предпосылок к изобразительной деятельности играет также двигательная сфера, а именно мелкая моторика. Так, в указанной программе выделяется отдельный раздел по развитию моторики пальцев рук. Ребенка обучают правильно удерживать предметы ладонью, пальцами. На третьем году выделяют этап обучения навыкам рисования не только на листе бумаги, но и муке и различных крупах.

В программе для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата также выделяется раздел, содержание которого направлено на развитие зрительного восприятия, где ребенка обучают зрительной дифференцировке предметов по форме, цвету и величине [3]. Отметим, что, как и для детей с аутистическими нарушениями, в этой программе также уделяется внимание формированию умения соотносить предметы с их изображением.

Содержание раздела «Двигательная сфера» представлено в двух подразделах «Развитие общих движений» и «Развитие ручной моторики». Объектом проведенного нами анализа стало содержание второго подраздела. Ребенка раннего возраста обучают правильному захвату предметов (фломастеров, восковых мелков, карандашей), формируют умение делить вату, складывать, рвать и мять бумагу, скатывать шары из пластилина, умению размазывать ладонями, а затем и пальцами густые материалы (пальчиковые краски).

В программе «Каролина» имеется раздел «Зрительное восприятие», содержание которого направлено на формирование у детей раннего возраста умения соотносить предметы по форме, а в разделе «Формирование понятий» – умение соотносить предметы по цвету и размеру [1]. Определенный интерес для нашего исследования представляет раздел «Зрительно-моторные навыки: владение карандашом и рисование», напрямую связанный с изобразительной деятельностью. В данном разделе выделены следующие умения, формирование которых значимо в раннем возрасте:

- умение оставлять следы на бумаге с помощью какого-либо пишущего инструмента;
- умение спонтанно рисовать каракули на бумаге;
- умение проводить отдельную вертикальную линию, подражая действиям взрослого;
- умение выполнять переход от каракулей к линиям и обратно, подражая действиям взрослого.

В содержании раздела «Навыки мелкой моторики» выделяется коррекционно-развивающая работа по формированию у детей раннего возраста умений дотягиваться, хватать, выпускать предметы из рук. Овладением указанными умениями являются значимыми для формирования предпосылок к изобразительной деятельности. В программе дана рекомендация, ориентирующая взрослого на то, чтобы постепенно давать предметы, каждый раз все меньше и меньше по размеру. Так, со временем ребенок сможет взять и удерживать карандаш либо кисточку. Помимо формирования умения выполнять захват предметов рекомендуется стимулировать стремление ребенка прикасаться к деталям предмета указательным пальцем, что является инструментом для использования нетрадиционных методов рисования. Таким образом, работа по развитию мелкой моторики будет положительно сказываться на развитии предпосылок к изобразительной деятельности.

Отметим, что программе «Каролина» также описаны этапы формирования навыков манипулирования и билатеральных навыков. Внимание уделяется тому, как ребенок наблюдает за своими руками и ногами, как он тянется к предметам, как их контролирует, удерживает и перекладывает из одной руки в другую, как вставляет палочки в отверстия. Указанные навыки необходимы не только в рисовании, но и в других видах изобразительной деятельности: лепка, конструирование. Положительным элементом программы является наличие материала и конкретных рекомендаций по адаптации процедуры формирования необходимых умений и навыков у детей со зрительными и двигательными нарушениями.

Программа «Маленькие ступеньки» также имеет раздел «Рисование», в котором поэтапно расписаны действия по развитию умения рисовать восковым мелком [2]. Программа рассчитана для детей от 9 месяцев до 4 лет. Во всей программе после каждого этапа есть

пункты «Как оценить» достижения ребенка, «Как научить» новым умениям, «Игровое время и участие в повседневных занятиях», «Закрепление и развитие навыка». Необходимо также обратить внимание на раздел «Умение манипулировать предметами», содержание которого направлено на формирование умения складывать бумагу, имитируя действия взрослого, умение резать ножницами. Указанные умения также важны для формирования предпосылок к изобразительной деятельности у детей раннего возраста. Применительно к вопросу формирования умений в области изобразительной деятельности у детей раннего возраста данная программа является более подробной.

Таким образом, в каждой программе имеются разделы, содержание которых имеет отношение к формированию предпосылок к изобразительной деятельности у детей раннего возраста с фактором риска нарушений в развитии. В каждой из проанализированных программ имеются разделы по развитию сенсорной и двигательной сфер детей раннего возраста.

Список литературы:

1. *Джонсон-Марттин Н.М., Дженс К.Г., Аттермиер С.М., Хаккер Б.Дж.* Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / Под ред. Н.Ю. Барановой. СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, КАРО, 2005. 336 с.
2. *Питерси М., Тилор Р.* Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 5: Навыки тонкой моторики. / Под ред. Е.М. Мастюковой. М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001. 80 с.
3. Программы для специальных учреждений образования для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с аутистическими нарушениями, для детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Минск: Национальный институт образования. 93 с.

Добрякова И.С.
Московский педагогический
государственный университет
Россия, г. Москва
Эстония, г. Таллин
dira2003@list.ru
Научный руководитель: **Филатова Ю.О.**
д.п.н., профессор

**Организация логопедической помощи
дошкольникам с заиканием в Эстонии**

Аннотация: статья посвящена изучению состояния логопедической помощи детям дошкольного возраста с заиканием в Эстонии. Опрошено 115 специалистов по разработанному опроснику на русском и эстонском языке. Представлены результаты, которые позволили выявить применяемые в Эстонии подходы к коррекции и методы работы с детьми дошкольного возраста, имеющими заикание, отличающиеся у русских и эстонских логопедов.

Ключевые слова: логопедическая помощь, Эстония, заикание, дошкольники, логопеды, анкетирование.

Заикание представляет собой сложное комплексное нарушение речи и коммуникации [1]. Существует много факторов, которые влияют на начало заикания: генетика, пол, развитие речи, окружающая среда, а также характер ребенка [3, 4, 5 и др.]. Одной из отличительных черт детского заикания является его непредсказуемость и нестабильность [4]. Коррекционная работа по формированию у детей правильной речи без заикания включает развитие просодических средств речи для выражения своего отношения к высказыванию, проявления личного темперамента и придания речи яркости и выразительности. До настоящего времени не существует единого мнения относительно времени начала логопедической работы для детей раннего возраста с эволюционным заиканием [2].

Учитывая распространенность заикания у детей, необходимость усовершенствования коррекционно-педагогической помощи как на русском, так и на эстонском языках, актуальным является проведение исследования, направленного на изучение состояния вопроса

применяемой логопедической помощи детям дошкольного возраста с заиканием.

Для реализации поставленной задачи был разработан опросник для логопедов на русском языке, который включал 15 вопросов, направленных на выяснение стажа педагогической (логопедической) работы респондентов, опыта работы с детьми, имеющими заикание, применяемых программ коррекции. Опросник также был переведен на эстонский язык.

В исследовании участвовало 115 специалистов, из которых 73 респондента – русские логопеды (РЛ) и 42 – эстонские логопеды (ЭЛ). Возраст логопедов, принявших участие в исследовании, составил от 23 лет до 68 лет.

Больше половины русских логопедов (52%) и более трети эстонских логопедов (38%) имели стаж работы с детьми дошкольного возраста более 10 лет, что продемонстрировано на рисунке 1.

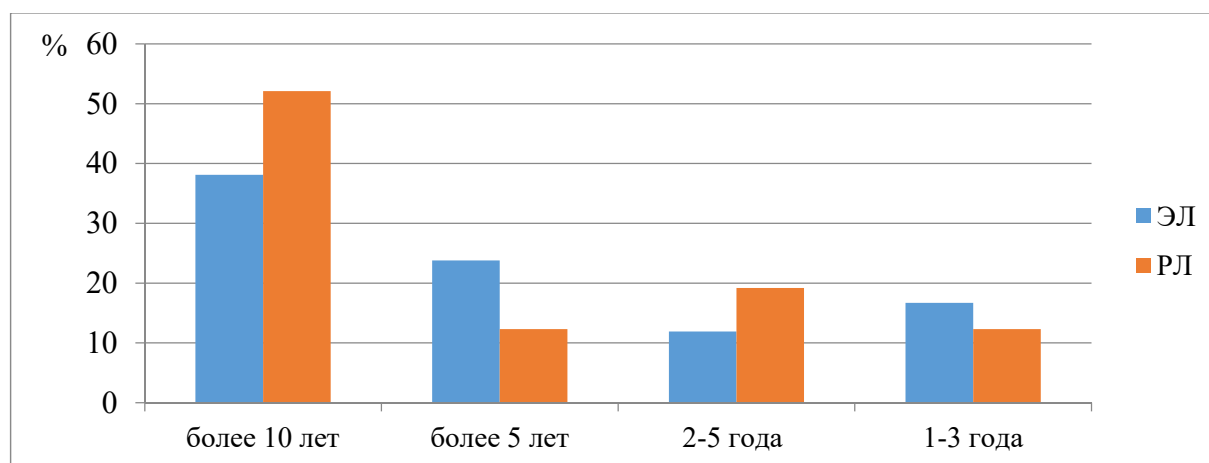


Рис. 1. Стаж работы в Эстонии.

Поскольку в Эстонии в коррекции заикания применяется как прямая, так и непрямая терапия, то респондентам задавались соответствующие вопросы. Специалисты в Эстонии применяют непрямую терапию, которая преимущественно используется только с детьми раннего возраста, а прямая и непрямая коррекция практикуются в логопедической работе с детьми дошкольного возраста.

Прямая (или директная) терапия предполагает изменение неправильно формируемой речевой модели ребенка посредством целенаправленной систематической логопедической работы. Под непрямой (или недиректной) коррекцией понимается обучение родителей

новой модели речи (например, замедление темпа речи), которую они применяют в домашней обстановке, уменьшая факторы, вызывающие проявления заикания ребенка.

Поведенческая терапия, являющаяся одним из наиболее распространенных психотерапевтических направлений среди русских логопедов в Эстонии, основана на прямой и структурированной коррекции по изменению отклонений в поведении в семье заикающегося ребенка.

Анализ результатов ответов на вопросы, направленных на изучение логопедических подходов, применяемых с детьми дошкольного возраста, выявили, что прямую коррекцию (логопед-ребенок) применяют 45% русских логопедов и 81% эстонских логопедов; непрямую – 71% эстонских логопедов и лишь 22% русских логопедов (рис. 2). Метод поведенческой терапии используют около половины РЛ (49%) и 21% ЭЛ.

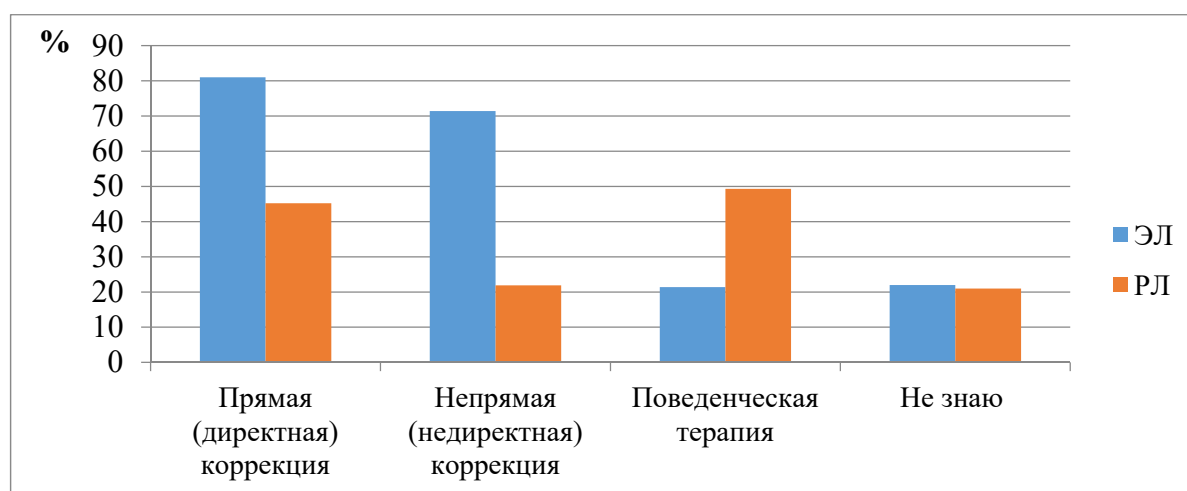


Рис. 2. Логопедические подходы, которые используются в Эстонии.

Результаты опроса специалистов о применяемых методах коррекции заикания у дошкольников показали, что как русские логопеды, так и эстонские логопеды используют в логопедической работе преимущественно метод консультирования (54,8% – РЛ, 57,1% – ЭЛ). Помимо этого, РЛ используют в коррекционной работе метод преодоления заикания в игровой деятельности Г.А. Волковой (41,1%), методику Н.А. Власовой, Е.Ф. Рау (27,4%), методику преодоления заикания в ручной деятельности Н.А. Чевелевой (16,4%); австралийскую программу Лидкомбе используют только в 4,1%. Эстонские респонденты в своей работе применяют программу Лидкомбе (26,2%), в меньшей степени метод Г.А. Волковой (16,7%), методику Н.А. Власовой, Е.Ф. Рау

и методику Н.А. Чевелевой (11,9%) (рис. 3). Также выявлено, что ЭЛ, помимо предложенных методов, указывали на другие, такие как: Palin'i PCI, терапия Dell, GILCU, методики С. Van Riper, В. Guitar.

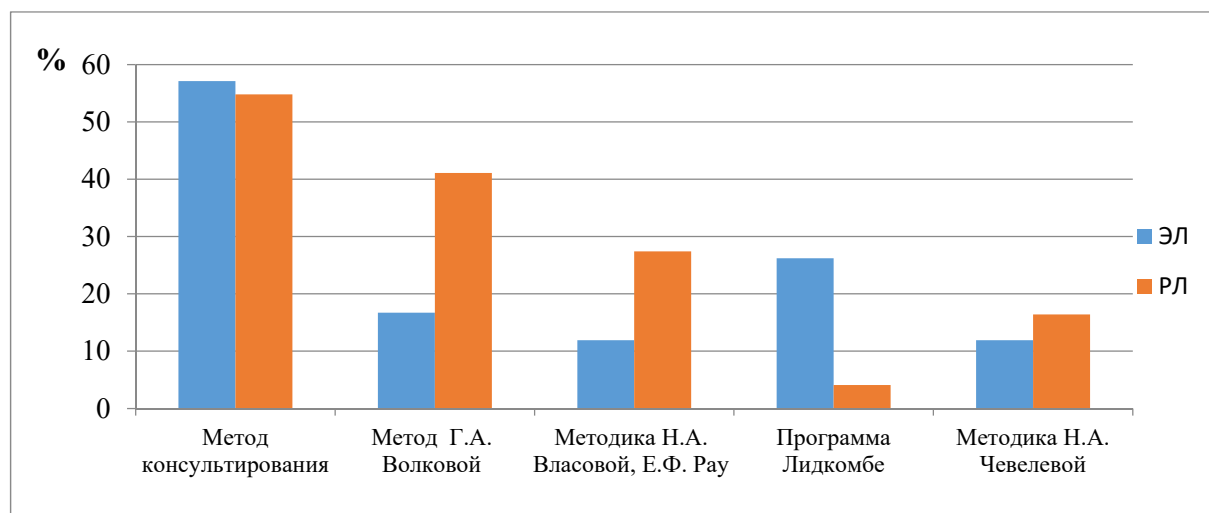


Рис. 3. Методы коррекции заикания у дошкольников, применяемые в Эстонии.

Таким образом, проведение исследований, направленных на изучение состояния логопедической помощи детям дошкольного возраста с заиканием в Эстонии, где коррекция осуществляется как на русском, так и на эстонском языке, позволило выявить, что русские логопеды, следуя русской школе преодоления заикания, используют прямую коррекцию, в то время как эстонские логопеды применяют как прямую, так и непрямую коррекцию. Русские логопеды более ориентированы на русские комплексные программы для дошкольников с заиканием, в то время как эстонские логопеды больше применяют зарубежные методики. Полученные данные экспериментального исследования возможно использовать в целях оптимизации системы подготовки и переподготовки логопедов в Эстонии.

Список литературы:

1. *Белякова Л.И., Дьякова Е.А.* Логопедия: Заикание. М.: Академия, 2012. 224 с.
2. *Gordon P.A., Onslow M. & Packman A.* Clinical identification of Early Stuttering: Methods, Issues and Future Directions // *Special Education*. 2007. № 2 (17). Pp. 92–106.
3. *Guitar B.* Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment, Fourth. 2014.
4. *Kelman E. & Nicholas A.* Practical Intervention for Early Childhood Stammering. Palin PCI Approach. United Kingdom: Speechmark Publishing Ltd., 2008.
5. *Onslow M. & O'Brian S.* Management of childhood stuttering // *Journal of Pediatrics and Child Health*. 2013. № 49. P. 112–115.

Зарубина Е.А.

Центр патологии речи и нейрореабилитации
Департамента здравоохранения города Москвы
Россия, г. Москва
ekandrzar@gmail.com

Научный руководитель: **Белякова Л.И.**
д.м.н., профессор

Дизартрия у взрослых как актуальная проблема логопедии

Аннотация: в работе представлено обследование пациентов с дизартрией вследствие органического поражения ЦНС. Выявлены симптомы дизартрии, констатированы психологические нарушения, препятствующие коммуникативной функции речи. Предложен метод групповой психотерапии, направленный на восстановление речевой активности.

Ключевые слова: дизартрия, восстановление речи, групповая психотерапия, речевая активность.

Дизартрия у взрослых лиц в настоящее время мало отражена в актуальных специальных публикациях. В то же время психолого-педагогическая картина проявлений дизартрии у взрослых требует

дальнейшего изучения, как и совершенствования методов восстановительной работы.

В ходе восстановления речи у больных с дизартрией в качестве ведущего направления воздействия логопеды, как правило, определяют состояние звукопроизводительной стороны речи и не учитывают психологические изменения личности пациента, произошедшие с момента заболевания. Вследствие этого формируется узконаправленный логопедический подход при восстановлении речи у взрослых с дизартрией.

Целью нашего исследования является расширение представлений о психолого-педагогическом состоянии взрослых при дизартрии. В исследовании использовались логопедические и психологические методики. Работа проводилась с сентября 2018 года по настоящее время в Дневном стационаре ГБУЗ «ЦПРН ДЗМ». В ней приняло участие 60 человек, средний возраст которых составил 53 года. В анамнезе все пациенты перенесли инсульт или имели закрытую черепно-мозговую травму. Пациенты направлялись на реабилитацию поликлиниками по месту жительства или от больниц, куда они попадали в острый период нарушения мозгового кровообращения.

Длительность пребывания пациентов в Дневном стационаре составляла от одного до трех месяцев. Программа логопедической работы строилась на данных клинического анамнеза и психолого-педагогического обследования. В зависимости от патологических отклонений в речи у всех отмечались разной степени нарушения когнитивных и моторных функций. Реабилитационные воздействия проводились на индивидуальных и групповых логопедических занятиях, занятиях с нейропсихологом, эрготерапевтом и специалистом по лечебной физкультуре. После логопедического обследования часть больных была включена в группу, с которой проводились сеансы групповой психотерапии, программа которой была разработана нами.

Логопедическое обследование включало следующих параметров: тонус мышц артикуляционного аппарата и скелетной мускулатуры, орально-артикуляционный и мануальный праксис, звукопроизношение, интонация, голос, повторение слов за логопедом, номинации, понимание речи на слух, связная речь, письмо, чтение и объем слухоречевой памяти (актуализация ряда слов и пересказ текста); фиксировались жалобы пациента, общая речевая активность, мимика и поведение.

В ходе обследования было выделено две группы пациентов с логопедическими заключениями «псевдобульбарная дизартрия» (первая группа) и «комбинированное состояние в виде псевдобульбарной дизартрии и моторной эфферентной афазии» (вторая группа).

У пациентов первой группы были определены следующие речевые, моторные и психологические трудности: повышенный тонус мышц спинки языка и сниженный тонус мышц кончика языка, гиперсаливация, ограниченный объем и неточное выполнение динамических артикуляционных проб, сложности удержания статических проб. Звукопроизношение характеризовалось сложностями изолированного произношения переднеязычных звуков и общим ухудшением дикции в речевом потоке, что усугублялось в моменты усталости. Речь характеризовалась узким спектром интонирования, иногда была монотонной. Выполнение заданий, направленных на актуализацию различных интонационных конструкций, вызывало выраженные трудности и требовало внешних зрительных опор. У всех пациентов голос был слабым, хриплым, в единичных случаях была невозможна шепотная речь. При повторении слов за логопедом имелись трудности четкого произношения согласных звуков, что было связано с нарушением тонуса мышц языка и резким ограничением объема слухоречевой памяти. При составлении описательных рассказов по серии сюжетных картин ни у кого из пациентов практически не наблюдалось целостности передачи смыслового сюжета, состоящего из 5 картин. Чаще всего, происходила прямая обедненная констатация сюжета каждой картины, который не связывался с предыдущим или последующим сюжетом. На письме у пациентов отмечались моторные трудности, представленные в большинстве случаев микрографией, а также, по свидетельствам пациентов, ухудшения почерка. При воспроизведении ряда слов (10 стимулов) пациенты удерживали половину, при пересказе текстов воспроизводилась только основная сюжетная линия, для детального пересказа требовалась предварительная тренировка с использованием вопросно-ответной формы работы с текстом, что подтверждало ограниченность объема слухоречевой памяти.

У пациентов второй группы отмечались более выраженные нарушения тонуса мышц языка: корень находился в спастичном состоянии, был отодвинут к стенке глотки, середина языка была вогнутой, кончик языка был малоподвижным, вялым. При обследовании мануального праксиса пациентам было доступно воспроизведение

отдельных поз, однако выраженные трудности отмечались при переключении: фиксация на одном элементе, поиск поз, что сохранялось при многократном повторении. Интонационные и голосовые параметры речи зависели от степени тяжести нарушения тонуса. Качество повторений было связано со степенью напряженности артикуляционных мышц и выраженности артикуляционной апраксии: наличие аграмматизмов, трудности слияния отдельных согласных. Удерживаемый объем воспринятой на слух речи (10 стимулов) составлял половину или меньше от предлагаемого, пересказ был доступен только в виде элементарной передачи сюжетной линии. В процессе обследования наблюдались трудности называния слов, относящихся к редкочастотной предикативной лексике, в некоторых случаях отмечался увеличенный период актуализации предметного словаря. При составлении описательных рассказов пациенты использовали только простые синтаксические структуры в предложениях.

Для пациентов обеих групп были характерны особенности речевой активности, поведения и психологических изменений. В первое время после поступления у всех была резко снижена речевая активность, отсутствовало стремление вступать или поддерживать коммуникацию с другими пациентами стационара, мимика резко обедненной, часто отмечалось напряженное выражение лица, движения были скованными. У многих пациентов отмечался насильственный смех, который их смущал. У большинства пациентов наблюдался высокий уровень мотивации к восстановлению речи, однако побуждение логопедом их общения с другими пациентами вызывало негативизм. Согласно жалобам пациентов, после выхода из комы в период восстановления речи они осознанно ограничивали речевую активность из-за возникшей речевой неполноценности и страха перед возможными ошибками в языковом оформлении речи. Эта психологическая реакция у пациентов оставалась длительное время в период реабилитации.

На основании жалоб пациентов, психолого-педагогического обследования и наблюдений за поведением пациентов в стационаре была разработана программа восстановления коммуникативной активности пациентов с дизартрией, включавшая логопедическое и психотерапевтическое воздействие.

Основной целью программы являлось растормаживание речевой активности пациента благодаря участию в групповых психотерапевтических занятиях. Данная программа включала в себя два

этапа: подготовительный и основной. Для основного этапа была разработана программа групповой психотерапии. На протяжении двух этапов велась логопедическая работа по восстановлению речи посредством индивидуально подобранных заданий, направленных на преодоление трудностей речи, на которые, в первую очередь, жаловался пациент.

Во время подготовительного этапа основной формой работы являлись индивидуальные логопедические занятия, которые в дальнейшем продолжались и на протяжении основного этапа. Задачей являлось преодоление страха перед речевой коммуникацией. Средняя продолжительность подготовительного этапа составляла 4-5 занятий в зависимости от характера сформировавшегося психологического состояния после выхода из комы. Для преодоления страха перед коммуникацией применялись беседы, в ходе которых выявлялись причины осознанного ограничения речевой активности и корректировались их установки общего и речевого поведения, сформировавшиеся в ранний восстановительный период.

На основном этапе ведущей формой работы были групповые занятия. Средняя наполняемость группы составляла 10 человек. Задачей этапа являлось повышение речевой активности пациентов. Во время занятий использовались методы групповой психотерапии. В тематику групповой психотерапии, помимо специальных методов тренировки речевого общения (дискуссии, обыгрывание ситуаций), включалось обсуждение бытовых эпизодов, которые волновали пациентов. Тренировка в процессе занятий обращения друг к другу по имени и отчеству способствовала переносу коммуникативных навыков на других пациентов, находящихся в отделении, что расширяло коммуникативные возможности и повышало общую речевую активность.

В группу включались пациенты, повторно проходившие курс реабилитации, которые осуществляли поддержку первичных пациентов. В процессе этой поддержки использовался личный опыт пациентов, проходивших повторный курс реабилитации, в котором они указывали на положительный эффект прохождения первого курса и сравнивали свою речь с речью вновь поступивших.

На заключительном этапе реабилитационного курса фиксировались личные наблюдения пациентов за изменениями в статусе речи, проводился сравнительный анализ состояния общего и речевого

поведения при поступлении и выписке, давались рекомендации по поддержанию коммуникативной активности.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования показывает, что дизартрия у взрослых при органическом поражении мозга – это сложное состояние, которое включает нарушение речи и психологическую детерминанту, связанную со страхом речевой психической несостоятельности в процессе коммуникации, что не позволяет использовать больным имеющиеся речевые возможности. Метод коллективной психотерапии является эффективным способом восстановления психической активности взрослых с дизартрией.

Список литературы:

1. *Винарская Е.Н.* Дизартрия. М.: Астрель, 2006. 141 с.
2. *Карвасарский Б.Д.* Психотерапия: Учебник. 3-е издание. Питер, 2007. 672 с.
3. *Карвасарский Б.Д., Ледер С.* Групповая психотерапия. М: Медицина, 1990. 384 с.

Захарченко И.А.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

zaharik99@gmail.com

Научный руководитель: **Никандрова Т.С.**

к.п.н., зав. кафедрой олигофренопедагогики
и специальной психологии

Коррекция невербального агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития

Аннотация: в статье приведены результаты констатирующего эксперимента. Описана программа работы, направленная на коррекцию невербального агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Проанализированы результаты формирующего эксперимента.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития, коррекция невербального агрессивного поведения, программа коррекционной работы.

Современная ситуация развития общества вызывает озабоченность в связи с повышением уровня такого отрицательного явления в детской среде, как агрессивное поведение, что особенно актуально, так как именно дети в любом государстве определяют его будущий статус и направление развития – в сторону прогресса или деградации. Рассматривая отдельно агрессивное поведение детей младшего школьного возраста стоит отметить, что именно в этом возрасте данная проблема оказывает наиболее сильное воздействие на ребенка, так как нарушения поведения в младшем школьном возрасте влияют на становление личности.

Большую группу риска в развитии агрессивных форм поведения представляют дети, у которых формирование представлений о себе и собственного «Я», навыков самоконтроля затруднены или нарушены по различным причинам. В эту группу риска входят дети с нарушениями интеллектуального развития, адаптация в социуме которых зависит не столько от глубины и степени умственной отсталости, а больше от особенностей поведения [1].

В предпринятом нами исследовании принимали участие 6 детей восьми-десяти лет с легкой и умеренной умственной отсталостью, характеризующиеся педагогами как проблемные вследствие выраженного агрессивного поведения. У детей обнаруживались склонность к агрессии и конфликтам, драки, возбудимость, раздражительность, грубость и т.д.

В процессе констатирующего эксперимента с целью диагностики проявлений и особенностей невербального агрессивного поведения нами использовались такие методики, как: графическая методика М.А. Панфиловой «Кактус» [3], проективная методика «Тест руки Вагнера» [4], анкета для воспитателя (Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко) [2], карта наблюдения, разработанная в работе Е.Е. Копченовой [4] по типу Карты наблюдений Д. Стотта.

На основании полученных данных был проведен анализ проявлений и особенностей невербального агрессивного поведения. Качественный и количественный анализы результатов диагностики показали наличие у испытуемых таких признаков агрессивного поведения как: импульсивность (83,5%), демонстративность (83,5%), эгоцентризм (50%),

агрессия в сторону сверстников (67%), а также направленность агрессивного поведения в сторону взрослых. Агрессивные и доминантные тенденции преобладали над установками на социальное сотрудничество, что, в свою очередь, свидетельствовало о большой степени враждебности у обследуемых. У 83% обследуемых школьников имелись элементарные представления о принятых нормах и правилах поведения в обществе, но в реальных ситуациях, которые требуют соблюдения данных правил и норм, обследуемые школьники их не используют или игнорируют. Например, при предъявлении одной из карточек с изображением кисти человеческой руки, обследуемые давали ответ: *«Человек толкает кого-то. Так делать нельзя»*. Однако в процессе наблюдения эти же школьники толкали или ударяли других.

Таким образом, данные проведенного исследования показали, что необходимо проводить специальную работу, направленную на коррекцию невербального агрессивного поведения. В основе этой работы должен лежать учет структуры нарушений поведения детей и их актуальный «багаж» знаний о нормах поведения. В связи с этим нами была разработана и реализована программа работы, направленная на коррекцию и профилактику невербального агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в условиях образовательной организации.

Целью программы явилось формирование социально-приемлемых форм поведения у младших школьников с умственной отсталостью. Программа направлена прежде всего на усвоение школьниками правил поведения в обществе и при коммуникации со взрослыми и сверстниками, формирование навыка контроля негативных эмоций и ответственности за свои поступки. В программе выделены приоритетные направления коррекционной работы, реализующиеся комплексно и формирующие компоненты для принятия правильной модели поведения, соответствующей требованиям общества, ребенком.

Мотивационное направление формирует мотивации к соблюдению норм поведения в обществе. Информационное направлено на формирование нравственных представлений, знаний о правилах поведения, принятых в обществе. Целью регулятивного направления являлось формирование навыка регуляции эмоциональных проявлений в соответствии с общепринятыми нормами поведения. Операционное направлено на воспитание нравственных привычек и культурных навыков поведения и общения в обществе.

Программа включала в себя 12 групповых занятий по таким темам, как, например, «Я в мире людей», «Правильные и неправильные поступки», «Негативный и позитивные эмоции», «Правда и ложь», «Мое и твое. Свое и чужое», «Злость мне не страшна», «Зачем помогать людям?», «Я – это мои поступки» и др. Длительность каждого занятия составляла 30 минут. Занятия проводились 2 раза в неделю и проводились в часы, отведенные на коррекционную работу.

В работе использовались такие методы, как: чтение сказок, рассказов; беседы по сюжетным картинкам; просмотр фрагментов мультфильмов; создание учебных игровых ситуаций; обсуждение конфликтных текстов; ролевые игры. Все занятия имели общую структуру: вводная часть (ритуал приветствия, разминка), основная часть (упражнения и задания, отражающие основную тему и цель занятия; теоретический материал по теме), заключительная часть (итог занятия; ритуал прощания).

Для оценки результативности коррекционной работы по преодолению проявлений невербального агрессивного поведения у группы обследуемых нами был проведен формирующий эксперимент, в котором были использованы проективная методика «Тест руки Вагнера» и анкета наблюдения, как наиболее эффективные и показательные методы для выявления у школьников знаний и представлений о нормах и правилах поведения в обществе и готовности к их соблюдению, а также непосредственное умение применять общепринятые правила поведения в реальных практических ситуациях.

Проведенное нами наблюдение происходило в течении 6 недель в урочное и внеурочное время. Анализ показал, что количественные показатели (частота проявлений агрессии) имеют определенные отличия от показателей констатирующего эксперимента по разным параметрам. Например, если по результатам констатирующего эксперимента обследуемый имел показатель «часто», то в формирующем эксперименте данный показатель снизился до «иногда» в среднем в 15% исследуемых проявлений у всех детей, и так же соответственно показатель «иногда» снизился до «нет проявлений» в среднем в 3% проявлений у всех детей. Относительно критерия с положительной направленностью («после агрессивной реакции успокаивается в течении 5 минут») у 50% школьников показатели незначительно повысились с «нет проявлений» до «иногда»; с «иногда» до «часто», то есть 50% наблюдаемых детей стали лучше контролировать длительность своего состояния агрессии.

Это может свидетельствовать о повышении уровня самоконтроля и развития умения сдерживать свои агрессивные реакции. Тем не менее, надо признать, что разница в частоте проявлений не значительна.

Оценить изменения в открытом агрессивном поведении с качественной и количественной позиции и наличии или отсутствии агрессивных установок позволила проективная методика «Тест руки Вагнера». При сравнении с результатами, полученными при анализе данных констатирующего эксперимента видно, что после проведения коррекционной работы склонность обследуемых к тенденции к открытому агрессивному поведению значительно снизилась (рис. 1).

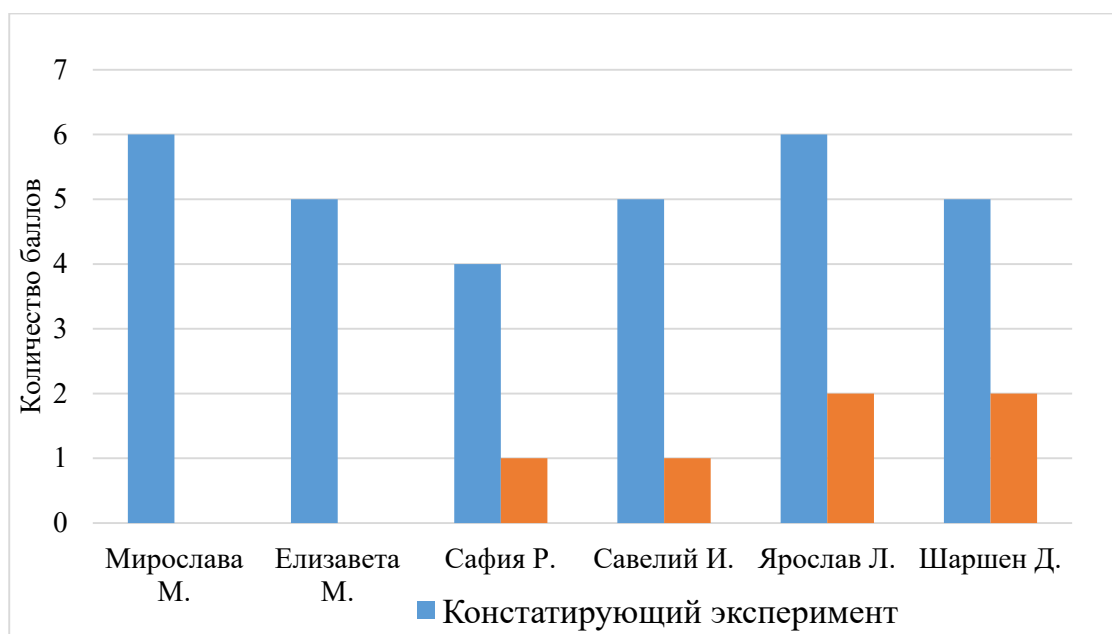


Рис. 1. Склонность к тенденции к открытому агрессивному поведению (сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов).

Помимо этого, у всей группы обследуемых уменьшилось количество ответов, относящихся к категориям «Агрессия» (Agg) и «Указание» (Dir). Доля ответов данных категорий по отношению к суммарному количеству ответов приближена к 30%, что на момент констатирующего эксперимента составляло почти 50%. В ходе проведения повторной диагностики учащиеся продемонстрировали желание сотрудничать с одноклассниками, большую эмоциональную вовлеченность, в то время как на этапе констатирующего эксперимента, некоторые из них проявляли пассивность, открытый негативизм в сторону одноклассников.

Таким образом, на основании сравнения количественного и качественного анализа полученных данных, можно сделать вывод, что результаты констатирующего эксперимента и результаты формирующего эксперимента имеют значительные отличия: у всех испытуемых снизилась склонность к открытому агрессивному поведению, что проявляется в доброжелательном отношении к сверстникам, контроле эмоционального реагирования, в положительной эмоциональной вовлеченности, повышении уровня знаний о нормах и правилах поведения, принятых в обществе. Однако, несмотря на отмеченные положительные результаты, коррекционная работа не должна ограничиваться 12 занятиями. Следует продолжать коррекцию и профилактику невербального агрессивного поведения во внеурочной работе, желательно, с привлечением семьи.

Список литературы:

1. *Исаев Д.Н.* Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2007. 391 с.
2. *Лютova К.К., Мoнина Г.Б.* Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб.: Речь, 2007. 136 с.
3. *Панфилова М.* Графическая методика «Кактус» // Обруч. 2000. № 5. С. 12–13.
4. *Шипова Л.В.* Методы психологической диагностики агрессии и агрессивности школьников: Учебно-методическое пособие. Саратов, 2016. 56 с.

Исаева С.А.
Московский педагогический
государственный университет
Россия, Москва
sa_isaeva@mail.ru
Научный руководитель: **Филатова Ю.О.**
д.п.н., профессор

Диагностика отклонений речевого поведения подростков с заиканием

Аннотация: изучено речевое поведение у подростков с заиканием и без нарушений речи во взаимосвязи с темпераментом и тревожностью. У подростков с заиканием выявлены отклонения в речевом поведении, специфические особенности темперамента и тревожности в сравнении со сверстниками, не имеющими нарушений речи.

Ключевые слова: подростки, неврозоподобная форма заикания, степень тяжести заикания, речевое поведение, темперамент, тревожность.

Речевое поведение – это неотъемлемая составляющая личности человека. Одной из главных задач общения является организация сотрудничества между говорящими, что нарушается при наличии у человека заикания. Наиболее ярко это проявляется в подростковом возрасте, когда особенно возникает потребность в общении.

Врожденной составляющей личности человека является темперамент, который характеризуется скоростью психических реакций. И.А. Сикорский еще в конце XIX века говорил об особенностях характера и темперамента заикающихся детей. Б. Гитар выдвинул гипотезу о том, что так называемый «чувствительный темперамент» способствует уязвимости ребёнка к развитию заикания. Этой же идеи придерживаются современные зарубежные исследователи Э. Контур, Т. Валден [1], К. Эггерс [4] и др. Помимо темперамента, важным психологическим компонентом человека является тревожность, которая присуща всем людям, однако, согласно исследованиям Е.Ю. Рау, В.П. Мерзляковой, Н.Л. Карповой и др., у лиц с заиканием уровень тревожности может быть более высоким, что может отражаться на их поведении.

До настоящего времени имеется незначительное число работ, посвящённых вопросу изучения отклонений речевого поведения во взаимосвязи с темпераментом и уровнем тревожности лиц с заиканием, особенно подросткового возраста, что обусловило актуальность проведения исследования, в котором приняло участие 68 подростков в возрасте 12-16 лет.

В контрольную группу вошло 34 учащихся, не имевших отклонений в состоянии речи. В экспериментальную группу вошло 34 школьника с неврозоподобной формой заикания, согласно предварительному анализу медико-психолого-педагогической документации. Анализ психолого-педагогической документации показал, что у 21 учащихся была легкая степень тяжести заикания, у 10 – средняя и у 3 – тяжелая.

Для исследования речевого поведения подростков с заиканием использовалась методика А.В. Ястребовой [5], которая состояла в индивидуальной беседе с подростком. Диагностика темпераментальных особенностей подростков с заиканием осуществлялась с помощью методики «Опросник структуры темперамента» В.М. Русалова [3], которая включает изучение таких характеристик, как «эргичность», «пластичность», «темп», «эмоциональность». Для исследования тревожности подростков с заиканием использовалась методика «Шкала тревожности» Дж. Тейлор в адаптации В.Г. Норакидзе [2], состоящая из 60 вопросов на выявление уровня тревожности.

В результате обследования речевого поведения подростков без речевых нарушений было выявлено, что все они охотно вступали в общение, проявляли инициативу и самостоятельность в процессе разговора. Учащиеся отвечали на вопросы без предварительных пауз и распространёнными предложениями. Речь была плавной и хорошо интонированной, темп речи нормальный. У них не отмечалось ошибок в произносительной и лексико-грамматической сторонах речи.

Результаты обследования речевого поведения подростков с заиканием позволили разделить их на две подгруппы. В первую подгруппу вошло большинство подростков с заиканием (74%), которые хорошо шли на контакт, однако не проявляли инициативу в общении. На вопросы они отвечали с предварительной паузой, односложно. У них отмечалась ускоренная речь, часто наблюдались «моменты заикания» и большое количество слов-эмболов. Речь была мало интонированной. Во вторую подгруппу вошли учащиеся с заиканием (26%), которые охотно шли на контакт, проявляли инициативу в общении. Отвечали на вопросы

долго не задумываясь, употребляя в речи распространенные предложения. У таких подростков изредка отмечались «моменты заикания» и ускоренная речь в эмоционально значимых ситуациях.

Анализ результатов исследования темперамента у детей без нарушений речи показал, что такие его свойства, как предметная, социальная эргичность, предметная, социальная пластичность, предметный, социальный темп, предметная, социальная эмоциональность находятся в диапазоне средних значений. Большинству подростков с заиканием также были характерны средние значения по этим показателям темперамента, за исключением предметного темпа, который имел высокое значение (рис. 1). В группе подростков с заиканием у 2 учащихся были выявлены высокие значения по шкале «Предметный темп», что определяется закрытостью, ориентацией на социально одобряемые формы поведения. В связи с этим эти подростки были исключены из дальнейшего анализа.

В психолого-педагогической характеристике подростков с высоким предметным темпом (50%) отмечается, что они предпочитают работу и игры, которые предполагают быстрые действия и реакции. Их движения быстрые, легкие и энергичные. Такие подростки быстро читают и пишут.

Анализ результатов изучения темперамента в зависимости от степени тяжести заикания показал, что у большинства подростков в подгруппе с легкой степенью тяжести заикания выявлен высокий предметный темп.

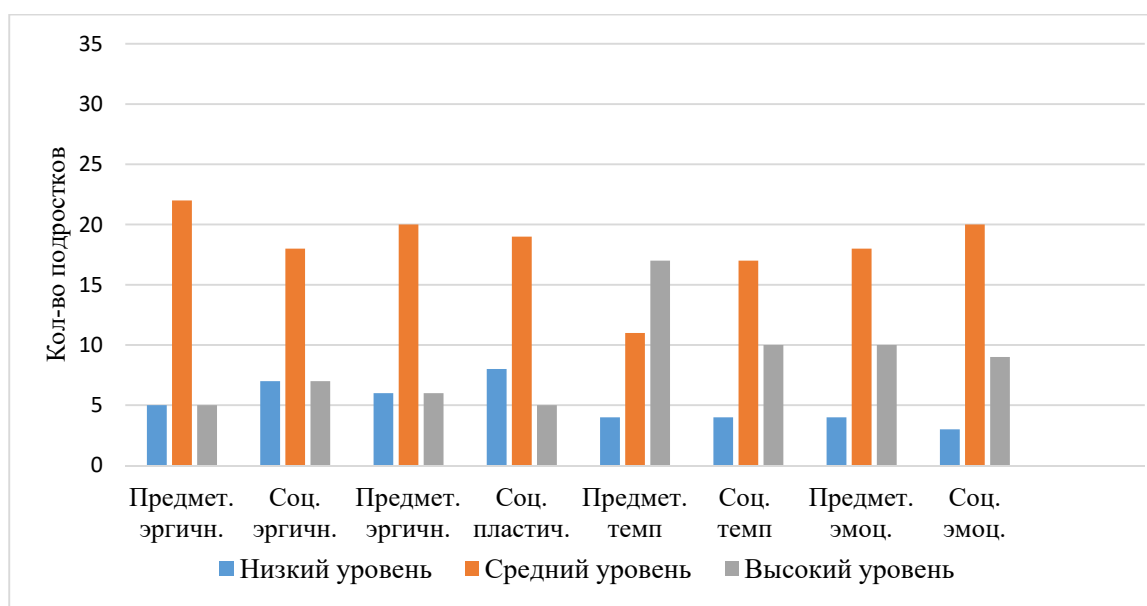


Рис. 1. Показатели темперамента подростков с заиканием.

Исследование уровня тревожности подростков с заиканием выявило, что преимущественно для них характерен средний (с тенденцией к высокому) уровень (35%); средний (с тенденцией к низкому) уровень (26%) и высокий уровень тревожности (26%). Средний с тенденцией к высокому уровень тревожности характеризовался спокойным эмоциональным состоянием, общительностью, умеренной самооценкой.

Таким образом, экспериментальное исследование позволило выявить отклонения в речевом поведении подростков с заиканием в виде безынициативности в процессе общения, ускоренном темпе речи и однословных ответах на вопросы.

Получены дифференцированные данные темпераментальных характеристик в зависимости от степени тяжести заикания:

- при легкой степени тяжести заикания выявлен высокий «предметный темп»;
- при средней и тяжелой степени тяжести заикания выявлены средние значения по показателям темперамента.

У подростков с заиканием выявлен преимущественно средний (с тенденцией к высокому) уровень тревожности, влияющий на увеличение проявлений заикания.

Учет выявленных темпераментальных особенностей и уровня тревожности подростков с заиканием в рамках коррекционно-развивающего и образовательного маршрутов обеспечит развитие их речевого поведения и повысит эффективность дальнейшей их адаптации в жизненное пространство.

Список литературы:

1. *Контур Э.Дж., Валдэн Т.* Двойная диатезо-стрессорная модель заикания // Теоретические проблемы нарушений плавности речи: коллективная монография / Под ред. Ю.О. Филатовой. М.: Национальный книжный центр, 2012. С. 95–127.
2. Личностная шкала проявления тревоги (Дж. Тейлор, адаптация В.Г. Норакидзе) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 126–129.
3. *Русалов В.М.* Темперамент в структуре индивидуальности человека. Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М.: Институт психологии РАН, 2012. 720 с.

4. Эггерс К. Темперамент и исполнительные функции // Дефектология. 2019. № 5. С. 67–75.

5. Ястребова А.В., Воронова Г.Г. Обследование заикающихся школьников // Дефектология. 1980. № 5. С. 51–57.

Кузнецова А.А.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

Aleksandrak1499@gmail.com

Научный руководитель: **Соломина Е.Н.**

к.п.н., профессор

Исследование конфликтности обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Аннотация: статья посвящена исследованию особенностей проявления конфликтности обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: конфликтность, дети с интеллектуальными нарушениями, анкетирование, наблюдение.

В настоящее время в РФ происходит значительные изменения в организации подходов к обучению и воспитанию лиц с интеллектуальными нарушениями. В связи с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью значительное внимание уделяется социализации лиц с интеллектуальными нарушениями. Социальная адаптация крайне важна для этой категории обучающихся, так как включает в себя способность к коммуникации и эффективному взаимодействию в различных видах деятельности.

Создание наиболее комфортных условий обучения и социализации лиц с интеллектуальными нарушениями, предполагает учет особенностей развития высших психических функций и развития личности.

Психологи отмечают, что конфликты в школьном возрасте у детей с нормативным развитием выступают как метод социализации и познания окружающего мира. При помощи конфликта ребенок познает систему

социальных отношений, границы допустимого и недопустимого (А.Я. Анцупов). Также особенности конфликтов среди школьников обусловлены особенностями учебной деятельности и окружающей социальной средой.

Основными причинами развития конфликтов в общеобразовательной школе психологи считают оскорбления, сплетни, отсутствие взаимопонимания и борьбу за лидерство, место в социальной иерархии класса [1].

Конфликты и конфликтные ситуации являются предметом изучения отечественной педагогики, а в дальнейшем и психологии, с первой четверти XX века. В исследованиях А.И. Аржановой, Л.С. Выготского А.С. Залужного, Т.А. Репиной, А.А. Рояк конфликты детей рассматриваются как специфические ситуации общения [2]. Изучением конфликтов в школьной среде занимались А.Я. Анцупов, А. Белинская, Л.Г. Борисова, Г.И. Козырев и др.

В связи с особенностями высшей нервной деятельности и личности учащихся специальной (коррекционной) школы течение, причины, а также методы разрешения конфликтов не совпадают полностью с чертами конфликта среди детей с нормативным развитием [3].

Специфика поведения детей с умственной отсталостью, особенности межличностных отношений, вопросы разрешения конфликтных ситуаций, возникающих в коллективе обучающихся с нарушениями интеллекта и технологии проведения соответствующей коррекционно-воспитательной работы, раскрываются в исследованиях А.С. Белкина, И. В. Беляковой, Я.Л. Коломинского, Н.П. Коняевой, Д.М. Маллаева, Т.С. Никандровой, В.Г. Петровой и др. Несмотря на большое количество исследований в области коррекционно-воспитательной работы, особенности проявления конфликтности у детей с умственной отсталостью в настоящее время изучены недостаточно.

Целью исследования явилось выявление особенностей конфликтного поведения обучающихся специальной (коррекционной) школы для лиц с интеллектуальными нарушениями.

В задачи исследования входило: изучение отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, методических материалов, направленных на изучение конфликтности среди учащихся, подбор и составление материалов, направленных на изучение и выявление проявлений конфликтности среди учащихся специальных (коррекционных) школ для лиц с интеллектуальными нарушениями.

Исследование проходило на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения города Москвы «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 79» в два этапа.

На первом этапе проводилось анкетирование педагогов. Методика проведения исследования: письменное анкетирование с педагогов (учителей, классных руководителей, воспитателей, преподавателей профильного труда и социально-бытовой адаптации, социального работника). Интервью содержало 4 вопроса, на которые следовало дать наиболее развернутый ответ о наличии конфликтов в классе, инициатора и его мотивов, а также длительности конфликта. Опрос был проведен среди педагогов младших классов (1-4 классы) и старших классов (5-9 классы).

Результаты анализа ответов педагогов показали, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью конфликтные ситуации встречаются редко, являются кратковременными, длящимися не более одного дня. Причинами конфликтов, как и в младших, так и в старших классах, являются мелкие ссоры из-за предметов, игр. Помимо этого, в старших классах отмечались конфликты, причиной которых были борьба за лидерство, нежелание учащегося считаться с мнением других, желание привлечь внимание и самоутвердиться. Подобные причины конфликтов почти не встречались в младших классах, (было указано лишь педагогом 2 класса «А»). Респонденты отмечали, что чаще всего инициаторами конфликта являлись дети, имеющие помимо умственной отсталости другие нарушения центральной нервной системы, либо дети, имеющие легкие неосложненные формы умственной отсталости (о конфликтах, причиной которых была борьба за лидерство). Опрошенные педагоги указывали, что ведется работа по профилактике конфликтов, что, по их мнению, снижает частоту возникновения конфликтных ситуаций.

Анкетирование показало, что среди обучающихся с тяжелой умственной отсталостью (обучающихся по 2 варианту АООП и СИПР) не наблюдалось ярко выраженных конфликтов, однако отмечались непродолжительные по времени ссоры, по мнению педагогов связанные с психологическими особенностями учащихся (недоразвитие эмоционально-волевой сферы, трудности в дифференциации своих эмоций и эмоций других людей).

На втором этапе проводилось наблюдение за обучающимися младшей школы во внеучебной деятельности. Наблюдение проходило в

течение одного месяца. Во время наблюдения не было зафиксировано ярко выраженных конфликтов среди обучающихся. Конфликты наблюдались в основном, у детей, имеющих более сложную структуру нарушения. Основной причиной были борьба за внимание практикантов, владение некоторыми игрушками и предметами. Отсутствие выраженных конфликтов, на наш взгляд, было обусловлено тем, что дети практически не взаимодействовали друг с другом. В основном у обучающихся не наблюдалось интереса и инициативы к общению. Общение и игры детей внутри класса происходило по инициативе воспитателя или студента. Самостоятельные игры учащихся были знакомыми, стереотипными, не требующими наличия партнера по игре, а ряде случаев это была манипуляция с предметами (перебирание карандашей, пазлов, деталей и т.п.). Часто наблюдалась тенденция среди детей к игнорированию друг друга в пользу игр на электронных устройствах.

Результаты проведенного исследования показали, что проявления конфликтности обучающихся с интеллектуальными нарушениями отличается от ее проявлений у детей с нормативным развитием и выражается в непродолжительных ссорах, причиной которых в начальных классах становится предмет или игра, реже – борьба за лидерство в классе и внимание со стороны педагога. В старших классах чаще встречаются конфликты из-за лидерства, желания самоутвердиться, реже – из-за предметов. Ввиду того, что конфликты среди обучающихся с интеллектуальными нарушениями проявляются редко, сложно утверждать, они выступают как способ познания социальных отношений.

Список литературы:

1. *Анцупов А.Я.* Профилактика конфликтов в младшем школьном возрасте. М.: ВЛАДОС, 2003. 209 с.
2. *Белкина В.Н.* Детская психология. Взаимодействие со сверстниками. М.: ЮРАЙТ, 2018. 170 с.
3. *Белякова И.В., Петрова В.Г.* Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002. 160 с.

Лустина О.С.

Российский государственный социальный университет

Россия, г. Москва

leleka_9292@mail.ru

Научный руководитель: **Феофанов В.Н.**

к.психол.н., доцент

Влияние альтернативной коммуникации на мотивационно-потребностную сферу детей с множественными нарушениями развития

Аннотация: статья посвящена анализу результатов экспериментального исследования, проведенного на 30 детях 7-12 лет, имеющих множественные нарушения развития. Доказано, что использование средств альтернативной коммуникации позволяет достоверно повысить уровень мотивационно-потребностной сферы лиц с множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: мотивационно-потребностная сфера, множественные нарушения развития, альтернативная коммуникация.

Каждый человек нуждается в общении, необходимость общения возникает в онтогенезе достаточно рано и стимулирует речевое и психическое развитие ребенка, способствует активизации способностей и становлению деятельности в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, формирует личность в целом. Она является предпосылкой к развитию личности как при онтогенезе, так и дизонтогенезе [4].

Необходимо особо выделить, что с одной стороны, различные подходы к определению мотивационно-потребностной сферы выражают ее структуру как сложного многостороннего явления. При этом мотивация – это явление, которое находится в непрерывном изменении, что также усложняет ее характеристику. С другой стороны, исследования мотивационной активности малочисленны, в них нет конкретного понимания данного феномена и, соответственно, его характеристик и показателей для лиц с множественными нарушениями развития (МНР). Отсутствуют специальные исследования условий развития мотивационно-потребностной сферы у лиц с МНР, нет данных о

взаимосвязи элементов и составных частей мотивационно-потребностной сферы.

К множественным нарушениям развития относят совокупность двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) у одного человека. Лица со МНР представляют собой гетерогенную группу. В данную группу относятся расстройства опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, нарушение эмоционального фона [1].

Большей частью, целостная картина таких нарушений охватывает практически все стороны развития, но, особенно страдает мотивационно-потребностная сфера. Мотивация – это активность, побуждение к какой-либо деятельности, среди которых образовательная. При помощи мотивационно-потребностной сферы регулируется поведение, общение и развитие личности. Более всего это важно для лиц с МНР [2].

По данным теоретического обзора научной литературы по изучаемой проблеме, у лиц с МНР достаточно часто при наличии сочетанных нарушений развития обнаруживается отсутствие речи, или невнятная речевая деятельности, что в свою очередь осложняет проведение психолого-педагогического сопровождения. Альтернативные коммуникационные технологии являются более наилучшими в данном направлении. Непосредственно с помощью средств альтернативной коммуникации имеется возможность гораздо эффективнее проводить не только коррекционные мероприятия, но и обучение, воспитательную работу, а также программу социальной адаптации.

Целью исследования стало определение возможностей формирования мотивационно-потребностной сферы у лиц с МНР посредством альтернативной коммуникации. Базой для проведения научного исследования стало Государственное бюджетное учреждение социального обслуживания Московской области КЦСОР «Домодедовский». Для участия в исследовании было отобрано 30 детей 7-12 лет, имеющих МНР. Все дети были разделены на 2 группы: экспериментальная и контрольная.

Ниже представлены методики, оцениваемые критерии и изучаемые показатели (Табл. 1).

Табл. 1. Критерии и показатели диагностики.

Критерии	Показатели	Методика
Учебная мотивация	Уровень учебной мотивации	«Исследование учебной мотивации школьников» (М.Р. Гинзбург)
Школьная мотивация	Уровень школьной мотивации	Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова)
Направленность на оценку	Уровень отметочной мотивации	«Направленность на оценку» (Е.П. Ильин)
Познавательная потребность	Выраженность познавательной потребности	«Познавательная потребность» (В.С. Юркевич)
Структура учебной мотивации	Познавательные Коммуникативные Эмоциональные Позиция школьника Достижения Внешние (поощрения, наказания) мотивы	«Методика диагностики структуры учебной мотивации школьника» (М.В. Матюхина)
Поиск ощущений	Выраженность потребности в поисках ощущений	«Диагностика потребности в поисках ощущений» (М. Цукерман)

Результаты констатирующего этапа показали, что в целом дети со МНР не имеют потребности в обучении, у них не развиты мотивы, которые связаны с этой потребностью. Значительная часть обследованных детей негативно и в большей степени отрицательно относятся к школе. Они испытывают в школе серьезные трудности, ввиду того, что с учебной деятельностью они не справляются. Таким детям сложно взаимодействовать с учителями и одноклассниками, в результате чего, дети начинают воспринимать школу как враждебную среду. Они трудно поддаются школьному обучению, знания им даются достаточно сложно или не даются вообще. Обучающиеся не заинтересованы в получении и приобретении положительных оценок по результатам своей деятельности, и стремление к знаниям у них практически не выражено. В экспериментальной и в контрольной группах у детей отсутствует познавательная потребность. Другими словами, обучающиеся с МНР не испытывают потребности в получении знаний, ответов на какие-то вопросы, внешних впечатлений.

Структура учебных мотивов у лиц со МНР практически не сформирована. Дети не стремятся приобрести учебные знания и навыки,

не проявляют интереса к учебе, не имеют желания занять какую-либо конкретную позицию в отношениях с окружающими людьми, получить их одобрение, не понимают, для чего и для какой цели нужно учиться, не интересуются теми способами, которые позволяют накапливать знания самостоятельно, не ставят перед собой каких-либо целей и не стремятся достигнуть успеха, их не интересует получение положительных отметок или получение похвалы. Лицам со МНР не интересно получение новых ощущений, им необходима стабильность и упорядоченность жизни.

С целью исследования возможностей развития мотивационно-потребностной сферы у детей с МНР была использована коррекционная программа «Альтернативная коммуникация», а также карточки PECS.

Нами были выделены следующие этапы обучения:

1. Обучение ребенка брать картинку.
2. Обучение ребенка отдавать карточку.
3. Обучение тому, чтобы ребенок начал распознавать предметы, которые нарисованы на пластинках. Ошибки, которые наступают на этом этапе, заключаются в неумении определить изображение.
4. Объяснение, как формировать предложения по типу «*Я хочу игрушку (или что-то еще)*», «*Дай мне...*».
5. Обучение ответам на вопросы «*Что ты хочешь?*», «*Что ты видишь?*».
6. Обучение различению предметов на карточках, самостоятельному называнию и ответам, когда его спрашивают.

Использование PECS позволяет достичь следующих результатов:

- за минимально короткое время наработать умения коммуникации;
- развитие у ребенка стремления к инициативе, спонтанному произнесению слов и некоторых фраз;
- контактность и доступность общения с другими людьми (после ребенку можно помочь обобщить приобретенные вербальные средства коммуникации).

Применение карточек PECS не препятствует разговорной речи, а напротив – ускоряет ее появление и развитие. Это достигается за счет парирования словесного и визуального стимула в обменном процессе.

Во время контрольной диагностики было установлено, что между двумя группами появились статистически значимые различия по таким показателям, как учебная мотивация ($p \leq 0,05$), школьная мотивация ($p \leq 0,05$), оценочные мотивы ($p \leq 0,05$), познавательная потребность ($p \leq$

0,05), познавательные мотивы ($p \leq 0,05$) и потребность в поисках ощущений ($p \leq 0,05$). Все эти показатели были более выражены в экспериментальной группе.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что именно альтернативная коммуникация дает возможность для развития мотивационной и потребностной сфер у детей с МНР.

Список литературы:

1. *Аюпова Е.Е.* Альтернативные средства коммуникации в работе с детьми со сложными и множественными нарушениями развития // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2017. С. 92–95.
2. *Демиденко Н.Н.* Профиль потребностей и типы мотивации личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 4. С. 206–211.
3. *Магутина А.А.* Применение альтернативных средств общения при обучении коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и просвещение. 2016. № 3. С. 327–337.
4. *Омельченко В.Д.* Развитие мотивационно-потребностной сферы личности: монография. М.: Лаборатория книги, 2012. 162 с.
5. *Лустина О.С.* Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми с МНР: научная статья // Международный научный журнал «Синергия Наук». 2020. Вып. № 43. С. 802. [Электронный ресурс]. URL: <http://synergy-journal.ru/archive/article5085> (дата обращения 21.12.2019).

Лыкова Е.А., Платова А.С.
Московский государственный областной университет
Россия, г. Мытищи
Likova.elizaveta@yandex.ru
Научный руководитель: **Шохова О.В.**
к.п.н., доцент

**Организация занятий по лего-анимации с детьми, имеющими
задержку психического развития на базе образовательной
организации ФГБУ НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева**

Аннотация: работа посвящена изучению проблемы комплексного обучения детей с задержкой психического развития, находящихся на лечении в стационаре, в рамках кружка по робототехнике, Представлена организация педагогической деятельности в стационаре с детьми с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, стационарное обучение, лего-анимация, умственное развитие.

В современной системе образования много времени уделяется компьютеризации школ и обучения в целом. В учреждениях начали появляться электронные доски и учебники, которые предусматривают в своем использовании ноутбуков и планшетных компьютеров. В связи с этим возник вопрос качественного, с методической точки зрения, использования современных средств коммуникации и ИТ-технологий.

На базе Национального медицинского исследовательского центра детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Дмитрия Рогачева (Центр) наряду с общеобразовательными классами функционирует кружок «Робототехника» для детей, находящихся на длительном лечении. У многих детей, находящихся на лечении в Центре, обнаруживается задержка психического развития (ЗПР), обусловленная воздействием соматического заболевания. Специалисты Центра уверены, что обучение для больных детей – это возможность полноценно реабилитироваться и социализироваться в обществе. Они подчеркивают, что у детей наблюдается мотивация к образованию, потому что именно благодаря учебе для многих из них впервые открывается окружающий мир во всех связях и отношениях. Для активизации познавательной

деятельности и преодоления ЗПР, наряду с общеобразовательными технологиями, оказалось целесообразно использовать ИТ-технологии, в том числе по направлению «Лего-анимация» в рамках преподавания и закрепления учебных материалов. В отделениях Центра действует особый режим посещения пациентов, вследствие чего педагоги могут использовать ограниченное количество стимульного материала, что способствует расширению возможностей применения компьютерных технологий.

В разработанную программу дополнительного образования, которая рекомендуется к проведению для расширения кругозора учеников, возможно включение такого направления, как «Робототехника». Занятия по робототехнике в начальной школе учат детей использовать всемирную сеть для поиска полезной информации. Целью данной программы является формирование осознанного использования компьютерных технологий в повседневной жизни ребенка, а также в образовательном процессе. В начальной школе целесообразно начинать обучать детей использовать планшетный компьютер без доступа к Интернету. Например, на занятиях по робототехнике делать мультфильмы при помощи лего-анимации. Ребенок придумывает сюжет, который он реализует из «Лего», меняя локации и тематику того или иного кадра, по мере проигрывания сценария, а также создает декорации, рисует фон. Каждый этап своей работы, каждое движение героев ребенок фотографирует на планшет или смартфон, после того как сделает «раскадровку» сюжета. Важно объяснить ребенку, что даже самые мелкие передвижения надо фиксировать. Например, шаги человечка ребенок может показать одним перемещением фигуры через клетку, либо разбить его покадрово с имитацией замаха ноги.

На занятиях по лего-анимации нами были предложены следующие задания по квесту «Россия – родина моя» для самостоятельного выполнения детьми.

1 задание. С помощью набора «Лего» ребенок собирает модель паровоза. На столе лежит карта России. Учитель спрашивает у детей с какого они города или области. Используя программу «Stop motion studio», ребенок делает серию фотографий, которые обрабатываются в видеоряд. Каждое движение паровоза по карте должно быть минимальным, чтобы в видео не было видно резких движений. По мере прохождения паровоза по карте, ребенок высчитывает время, которое он затратит в реальной поездке на поезде.

2 задание. Детям предоставляется разрезанная картинка леса с его обитателями. Ребенок на планшет должен записать совмещение частей разрезной картинки. После сбора картинки, дети рисуют фон, на котором лежит собранная разрезная картинка леса. Важно объяснить детям, что любой поворот и совмещение листа должны фиксироваться.

3 задание. Детям предлагается записать русские пословицы в формате видео.

Пословица: «Без труда не вынешь и рыбку из пруда».

Предварительно дети рисуют фон и гладь реки. Берутся 2 фигуры людей и ставятся в руки палочки, подразумевающие удочки. Один из них просто лежит на берегу, а другой смотрит в гладь воды. Детям надо снять видео, как человек, который сидит и тянет из воды рыбу, тем самым иллюстрируя то, что для достижения цели надо приложить усилия.

При проведении занятия по лего-анимации рационально разделять детей по уровням продвижения по образовательному маршруту. Так, детей, обучающихся на начальной стадии, в течение 2-3 уроков целесообразно ознакомить с основами построения анимационного сюжета и композиции. Далее на 5-7 уроке происходит знакомство с программами монтажа. К концу предварительного обучения дети могут самостоятельно придумывать и проигрывать сюжеты, а также, используя планшетный компьютер, создать собственную анимацию.

При дальнейшей работе ребенку предлагается «свести» свои фото в видеоряд или в простую в использовании программу по созданию видео, например, «Movie Marker», «Stop Motion Studio», чтобы получился мультфильм по его сценарию.

Стоит отметить, что занятия по лего-анимации развивают коммуникативные навыки ребенка. Некоторые дети не могут покидать палату по медицинским показаниям. В связи с этим возникает вопрос дистанционного общения. Так, учитель может организовать общий чат детей, чтобы обсуждать сценарий мультфильма или методы съемки. Важной частью работы является общение детей с родителями, что способствует улучшению детско-родительских отношений.

Список литературы:

1. *Дмитриев А.А.* Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями. М: МГОУ, 2017. 259 с.
2. Инклюзивное образование: адаптированные рабочие программы специалистов и педагогов дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа №518» / Под ред. О.В. Сапроновой. Ульяновск: Зебра, 2016. 703 с.
3. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2001. 272 с.
4. *Ямбург Е.А., Забрамная С.Д.* Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации: практико-ориентированная монография. М.: Бослен, 2013. 254 с.

Овчинникова Ю.А.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

ua_ovchinnikova@outlook.com

Научный руководитель: **Белякова Л.И.**

д.м.н, профессор

Из опыта логопедической работы с больными с афазией

Аннотация: в статье уточнены психолого-педагогические признаки моторной афазии и сформулированы принципы логопедической работы по восстановлению произносительной стороны речи при данном расстройстве.

Ключевые слова: моторная афазия, взрослые, диагностика, восстановление речи.

Среди всех нарушений психических функций афазия занимает особое место. Это объясняется тем, что – афазия одно из наиболее тяжелых последствий мозговых поражений, при котором системно нарушаются все виды психической деятельности, в т.ч. и речевая.

Известно, что сложность речевого расстройства при афазии зависит от локализации поражения мозга, величины очага поражения, особенностей функционально сохранных элементов устной и письменной речи.

Изучение проблемы афазии связано с большим количеством известных ученых: А.Р. Лурия и его ученики, Т.Г. Визель, В.М. Шкловский, и др. Изучены и продолжают изучаться механизмы этого тяжелого речевого нарушения, разработана классификация форм афазии. Клинические и нейропсихологические методы успешно используются в практике реабилитации больных. Наряду с ними с давних времен используются педагогические методы, которые непосредственно связаны с восстановлением речи.

Огромный опыт М.К. Шохор-Троцкой (Бурлаковой) [1, 3] по восстановлению речи при афазии нашел отражение в многочисленных публикациях, где представлены логопедические методы работы при разных формах данной речевой патологии. Основное внимание в ее публикациях уделяется работе над каждым звуком и буквой при моторной афазии. Здесь ею используется чтение различных коротких слов, складывание слов из букв разрезной азбуки, чтение слов и их списывание или письмо под диктовку. При вторичном нарушении понимания она создает базу звукобуквенного анализа состава слова, постепенно переходит к овладению словарем, необходимым для элементарного речевого общения. Автор указывает на необходимость стимулирования речевого высказывания в различных беседах, с помощью построения фраз по опорным словам и проч. Она также пишет о важности использования внешних опор, схем, планов и образцов. В своих работах В.В. Оппель [2] указывает, что при моторных афазиях реальные речевые возможности больного часто значительно больше, чем то, что может показаться в начале занятий. Растормаживание этой потенциальной речи осуществляется путем работы шепотом. Автор отмечает, что на первом этапе обучения необходимо восстанавливать диалогическую речь. При этом используется фонетический метод повторения с постепенным увеличением речевой активности больного. Также она уделяет большое внимание психотерапии с первых занятий с пациентом. Среди современных авторов хотелось бы отметить работу М.М. Щербаковой и С.В. Котова [4]. Они отмечают важность преодоления нарушений переключения при моторной афазии. Для этого предлагаются следующие задания: дописывать слоги в словах, составлять слова из букв и слогов, подбирать синонимы и антонимы и

проч. В работе ими используются пословицы и стойкие словосочетания. Необходимо, по их мнению, восстанавливать возможность составления развернутых высказываний не только в устной, но и в письменной формах речи.

Педагогические публикации по работе с больными, имеющими афазия, немногочисленны и, как правило, касаются опыта логопедов по восстановлению речи при афазии, возникающей при локальных поражениях мозга. В них неполно представлена характеристика речи, мало включается психологических данных. Педагогические рекомендации часто носят расплывчатый, недостаточно аргументированный характер.

По данным М.К. Бурлаковой и др., комплексные варианты афазий требуют разработки специальной программы преодоления речевого дефекта.

Целью нашего исследования является уточнение психолого-педагогических признаков комплексной моторной афазии, при которой страдают все формы экспрессивной речи (монолог, диалог, называние, повторение, письмо и чтение) и формулировка принципов логопедической работы по восстановлению произносительной стороны речи при данном речевом расстройстве. В задачи исследования входят обследование больных и выявление признаков ее моторной формы афазии.

Исследованы больные в возрасте 38-69 лет, у которых диагностирована моторная афазия. Все пациенты проходят лечение в ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ» города Москвы.

Обследование выявило затрудненный поиск артикуляционной позы, нарушение переключаемости с одной артикуляции на другую, множественные персеверации. Все артикуляционные движения характеризовались нечеткостью и недифференцированностью. Патологическая инертность мешает быстро найти нужную артикуляцию для произнесения соответствующего звука и переходить к другой артикуляции: происходит «застревание» в процессе переключения.

Экспрессивная речь. Разборчивость речи низкая. Спонтанная речь бедная, малопродуктивная, представлена малоразличимыми звукокомплексами («ба-ба», «ду-ду», «соа»), отдельными частотными словами («ты», «есть», «хорошо»), обрывками фраз (больной сказал «мальчики» вместо предложения «Мальчики разбили окно»),

коммуникативными штампами («иди сюда», «дай мне»). Наблюдались речевые эмболы и эхолалии. Словарный запас представлен наиболее частотными словами. Диалогическая речь ограничена: ответы носят стереотипный характер (на разные вопросы отвечают «да», «нет»). При ответах часто пользовались невербальными средствами коммуникации (жесты, мимика). Произнесение автоматизированных рядов использовалось в основном только для цифрового ряда, но оно часто было искаженным. Дезавтоматизированные формы речи к произнесению недоступны. У всех больных имелись трудности называния предметов (вместо «стол» произносится «ий»), действий (вместо «пьет» произносится «свот»), частей тела и лица (вместо «рука» произносится «тень»). В ответ на просьбу повторить то, что произносит логопед, частично воспроизводились отдельные звуки, слоги, при этом наблюдалось обилие литеральных парафазий по моторному типу. Общие коммуникативные возможности находились на низком уровне.

Импрессивная речь. Больные понимали обращенную к ним ситуативно-бытовую речь, но при очень грубой степени выраженности дефекта были незначительные трудности. Понимание внеситуативной речи ограничено. Наблюдались трудности в понимании не только сложных, но и простых логико-грамматических конструкций. При показе предметов, действий, частей тела и лица иногда возникали затруднения.

Письмо. Некоторым пациентам было доступно идеограммное письмо (правильно могут написать собственное имя, слово «Россия» и проч.). Большинство больных могли самостоятельно списывать, а некоторые – самостоятельно написать короткие слова.

Чтение. Некоторые пациенты могли прочесть буквы, слоги и короткие слова. У всех выявлены элементы глобального чтения (могут показать в тексте указанное логопедом слово).

Все больные быстро уставали в процессе обследования, при необходимости ответов истощались, замыкались, переставали говорить. При выполнении заданий наблюдался увеличенный латентный период, необходимо было несколько раз повторять инструкцию.

Проведенное обследование позволяет диагностировать у больных комплексную (афферентно-эфферентную) моторную афазию.

В задачи коррекционно-восстановительной работы на первом этапе входило восстановление произносительных способностей при реализации речевых звуков и серийных артикуляционных актов.

Программа восстановления речи на первом этапе коррекционной работы

1. Преодоление инертности моторных операций. Сначала использовались различные действия с предметами: задуть свечку, дуть на пушинку, выдохом выталкивать из трубочки шарик и проч. Далее больному предлагалось «задуть свечку» перед зеркалом. Затем предмет убирался и больной повторял движение, смотря на себя в зеркало. Можно также использовать действия без предметов: мычание, цоканье и пр.

2. Уточнение правильного произношения звуков, восстановление кинетической и кинестетической программы. Предлагается повторить за логопедом доступные больному гласные звуки, сначала контрастные по артикуляции («а-у»). При этом логопед несколько утрированно артикулирует. Затем отрабатываются и другие гласные звуки. Постепенно ряды гласных увеличиваются. Только после их отработки уточняется артикуляция согласных звуков. Поскольку эти звуки больным произнести тяжелее, используется следующий прием: при отработке звука «Ш» логопед задает вопрос пациенту: «Как Вы попросите людей вести себя тише?», и использует жест, поднося указательный палец к губам. Так, больной произносит «ш-ш-ш». Постепенно звуковой ряд увеличивается и усложняется инструкция о правильном положении губ и языка, показываются схемы артикуляции звуков.

3. Развитие динамической стороны (от звука к слогу). На первых этапах предлагается произнести открытые слоги: сначала меняются только гласные, согласная остается неизменной, затем наоборот. После повторяются ряды слогов с разными гласными и разными согласными. Постепенно количество слогов в ряду увеличивается. Далее произносятся сочетания гласного с открытым слогом («уна»), после удваивается согласный («уппа»). Так переходят к произнесению закрытого слога («уп»). После этого идет отработка ряда из двух слогов, где один – закрытый, другой – открытый («уп-на»). Последовательно изменяется первый гласный, затем последний, лишь после этого переходят к изменению согласного.

4. Преодоление персевераций, эмболов и склонности к эхолалии. При преодолении персевераций в устном высказывании больному предлагается показывать предметы в определенной последовательности, протяжно повторять предлагаемое слово, заканчивать фразу разными словами, подбирать слово, близкое или далекое по заданному признаку и

т.д. Для преодоления персевераций в письменном высказывании даются задания на складывание коротких слов из букв разрезной азбуки, написание цифр и букв в разбивку, заполнение пропусков в словах и т.д. Для затормаживания речевых эмболов и исключения эхолаличных ответов необходимо разговаривать с больным негромко и делать паузы между заданиями, чтобы он мог сосредоточиться на новом задании, или же предупреждать его о переходе к другому виду работы. Пациенту необходимо ограничивать по времени разговоры с окружающими. Эффективно включать в работу поговорки, пословицы, различные фразеологические обороты с жестким контекстом.

Список литературы:

1. *Бурлакова М.К.* Коррекционно-педагогическая работа при афазии: Кн. для логопедов. М.: Просвещение, 1991. 190 с.
2. *Оппель В.В.* Восстановление речи при афазии. (Методические указания). Л.: Медгиз, 1963. 108 с.
3. *Шохор-Троцкая (Бурлакова) М.К.* Коррекция сложных речевых расстройств. М.: ЭКСМО-Пресс, В. Секачев, 2000. 352 с.
4. *Щербакова М.М., Котов С.В.* Медико-педагогическая системная реабилитация больных с афазией по инновационным методикам восстановления // Consilium Medicum. 2016. № 12. С. 62–67.

Скребцова Е.А.

Саратовский государственный
университет им. Н.Г. Чернышевского

Россия, г. Саратов

ekaterina.skrebtsova@yandex.ru

Научный руководитель: **Соловьева О.В.**

к.соц.н., доцент

Подготовка подростков с умственной отсталостью к самостоятельной семейной жизни

Аннотация: данная статья посвящена основным направлениям работы по подготовке к будущей семейной жизни подростков с умственной отсталостью в условиях семьи.

Ключевые слова: семья, подростки с умственной отсталостью.

Семья – это малая социальная группа, основанная на чувстве любви, брачном союзе и родственных отношениях, объединенная общностью быта и ведением хозяйства, правовыми и нравственными отношениями, рождением и воспитанием детей [4].

Каждый человек нуждается в надежной и прочной семье, независимо от возраста и статуса [2]. Несмотря на все сложности современной жизни, большинству людей удастся создать семью, сохранить ее и вырастить счастливых детей. Именно благодаря семье формируется личность ребенка, его взгляды на окружающий мир, создаются все условия для укрепления и сохранения его физического и психологического здоровья.

Родители, у которых растет ребенок с умственной отсталостью, должны приложить намного больше душевных и физических сил для его подготовки к будущей семейной жизни.

Чем отличается умственно отсталый ребенок подросткового возраста от нормально развивающего сверстника? Какова психолого-педагогическая характеристика таких детей?

Умственная отсталость – это стойкое необратимое нарушение психической, преимущественно познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения коры головного мозга. Это такая атипия развития, при которой страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие и личность в целом. У умственно отсталых детей имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка [1]. Умственно отсталые дети – одна из наиболее многочисленных групп детей, отклоняющихся в своем развитии от нормы.

Внутренний мир ребенка с проблемами в развитии сложен. Как помочь ему войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем? А самый главный вопрос – как подготовить его к самостоятельной жизни и созданию собственной семьи? Существует много требований и рекомендаций для родителей по подготовке к семейной жизни таких подростков.

Подготовка к самостоятельной семейной жизни – это трудный, длительный процесс. Важнейшим условием в воспитании и обучении подростков является организация охранительного режима. Четкий во времени, спокойный и привычный для подростка распорядок дня, тщательное планирование всех мероприятий облегчает работу, создает условия для проявления его здоровых начал: активности, интереса, работоспособности. Режим приучает к определенному жизненному ритму, создает ровное, бодрое настроение; сохраняет, экономит и восстанавливает нервные силы, что способствует укреплению нервной системы и всего организма в целом. В условиях охранительного режима подросток становится более восприимчив и трудоспособен, у него быстрее и устойчивее воспитываются, закрепляются необходимые в жизни навыки [3].

Воспитание умственно отсталого ребенка в семье во многом зависит от грамотной организации семейного досуга. Родителям ни в коем случае не стоит пускать процесс воспитания на самотек, т.к. именно в семье ребенок получает основной жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится вести себя в различных ситуациях. Организация досуга семьи ребенка с нарушением интеллекта имеет свои особенности, которые определяются, в первую очередь, его психофизическим состоянием и педагогической состоятельностью родителей. Досуг, в его конкретном выражении, по мнению Л.И. Бердниковой, имеет цель сделать ребенка с нарушениями интеллекта более доступным для контакта, дать ему возможность проявить себя. Вариантами организации семейного досуга могут быть приготовление пищи всей семьей, совместная поездка на дачу, просмотр старых семейных фотографий из альбома и т.д. Правильно организованный досуг в семье может помочь ребенку сделать первые шаги в познании мира, а также подготовить к самостоятельной жизни. Начинать подготовку к будущей семейной жизни подростка с умственной отсталостью, лучше всего с формирования у него представлений о семье. Данная сторона воспитания является ведущей в процессе подготовки. Основным аспектом выступает постижение образа жизни семьи, что достигается прежде всего за счет включения подростка в различные виды деятельности семьи, в которой он сейчас проживает: хозяйственно-бытовую, трудовую (труд на дачном участке и др.); досуг (подготовка и проведение семейных праздников, совместный отдых). При этом важно, чтобы он не просто выступал участником деятельности, но и был ее организатором.

Для того чтобы подросток с умственной отсталостью в будущем самостоятельно построил полноценную семью, ему необходимо рассказывать о семье в целом, ее функциях, о ролях мужчины и женщины и их обязанностях. Лучше всего это рассказывать на примере семьи, которую он видит каждый день, так ему будет легче усвоить информацию. Необходимо проводить беседы на тему полового воспитания, во время которых, нужно сформировать у подростка правильное понимание сущности нравственных норм и установок в области взаимоотношений полов и потребность руководствоваться ими во всех сферах деятельности. Воспитать ответственное отношение к своему здоровью и здоровью других людей, сформировать убеждения о вреде ранних половых связей и недопустимости безответственности и легкомыслия в сфере отношений с представителями противоположного пола. Нужно воспитывать чувство уважения к другим людям – не только как к людям вообще, но и как к представителям мужского или женского пола, а также способности учитывать и уважать их специфические особенности, интересы.

Еще одним из важных аспектов успешной подготовки к самостоятельной семейной жизни подростка – является наличие навыка общения, благодаря которому начинаются любые взаимоотношения между людьми. Подростки с отклонениями в развитии стремятся к разнообразному общению. Часто такие дети имеют мало друзей и среди нормально развивающихся сверстников в том числе. Родители опасаются, что отношения с соседскими ребятами не сложатся, что его будут обижать, он не сможет найти с ними общий язык. В результате чего у подростка может развиваться депрессивное состояние, т.к. окружающие его не понимают, избегают, а сам он не знает, как нужно знакомиться с другими людьми и строить дружеские отношения. Детям подросткового возраста необходимо помогать в установлении контактов. Их нужно научить разговаривать, задавать вопросы и отвечать на них, то есть вести беседу. Важным моментом является то, что родители сами должны подавать пример продуктивного общения.

Кроме общения очень важным для подростка является формирование навыков личной гигиены и самообслуживания. Именно они закладывают фундамент гигиенической культуры и здорового образа жизни. Необходимо рассказать ребенку о предметах санитарии и гигиены, а также наглядно показать, как правильно проводить утренний

и вечерний туалет: мыть руки, лицо, уши, вытираться, расчесываться и т.д.

Очень важно, чтобы подростки знали элементарные правила общественной гигиены, которые неразрывно связаны с личной гигиеной, например, соблюдать чистоту в общественных местах, мыть грязные руки надо для того, чтобы не заболеть самим и не заразить других людей. Овладение правилами личной, общественной гигиены предполагает умение ребенка подросткового возраста вести себя в разных местах, где он бывает. Он должен твердо усвоить, что нельзя сорить не только в квартире, классе, в общественных зданиях, но и на улицах, в скверах, во дворах, в транспорте.

Для того чтобы подросток с умственной отсталостью был независим от других людей, он должен уметь пользоваться услугами сферы обслуживания (магазинов, рынков, парикмахерских, ателье, кафе и др.), общественного транспорта (автобуса, трамвая, такси), медицинских учреждений (аптека, больница, стоматология) и различных общественных мест (музеев, театров).

Также важным звеном в подготовке подростков с умственной отсталостью к самостоятельной жизни является знакомство с домашним хозяйством и бюджетом семьи. Ведение домашнего хозяйства – это один из важных навыков жизни, который включает в себя приготовление пищи, уборку квартиры, уход за одеждой и обувью, ремонт бытовых приборов, мебели и т.д. Для благополучной организации независимого образа жизни подросток с умственной отсталостью должен иметь представление о деньгах, доходах, расходах, уметь планировать бюджет на месяц, знать, как оплачивать различные счета за квартиру, рационально использовать деньги и т.п.

Подростки с умственной отсталостью в результате своих психофизиологических особенностей дольше усваивают информацию, чем их нормально развивающиеся сверстники. Для того чтобы они запомнили все правила ведения хозяйства и смогли с легкостью применить их на практике, необходимо всю информацию рассказывать понятным для подростков языком с неоднократным повторением и практическим закреплением.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что семья – это часть общества, его важнейшая ячейка, в которой отражаются все общественные процессы. Подготовка ребенка подросткового возраста с умственной отсталостью к самостоятельной семейной жизни в условиях

семьи – это каждодневный труд не только со стороны родителей, но и со стороны него самого.

Список литературы:

1. *Забрамная С.Д.* Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. М.: Просвещение, 1988. 94 с.
2. *Зацепин В.И., Бучинская Л.М., Гавриленко И.Н. и др.* Семья. Социально-психологические и этнические проблемы: справочник. Киев: «Политиздат Украины», 1989. 256 с.
3. *Мастюкова Е.М., Московкина А.Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2003. 408 с.
4. *Соловьева О.В.* Актуальные проблемы семейного воспитания детей с отклонениями в развитии. Саратов: ИЦ «Наука», 2009. 66 с.

РАЗДЕЛ 4. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Акулина А.В.

Институт коррекционной педагогики

Российской академии образования

Россия, г. Москва

feuille-feuille@mail.ru

Научный руководитель: **Бабкина Н.В.**

д.психол.н., доцент

Использование электронных инструментов для оценки сформированности навыков жизненной компетенции у дошкольников с ЗПР

Аннотация: в статье рассмотрены результаты пилотного эксперимента по оценке сформированности навыков жизненной компетенции у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием электронных инструментов. Обосновывается необходимость специальной работы по формированию таких навыков.

Ключевые слова: старшие дошкольники, задержка психического развития, жизненная компетенция, электронные инструменты.

На современном этапе развития системы образования приобретает особое значение вопрос об эффективном обучении и развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с задержкой психического развития (ЗПР). Одним из важнейших условий эффективности обучения и развития таких детей является преемственность дошкольного и начального общего образования, обеспечивающая формирование у детей старшего дошкольного возраста необходимых предпосылок к учебной деятельности.

Указанная преемственность достигается при соблюдении предусмотренных ФГОС дошкольного образования [5] требований к условиям реализации программ дошкольного образования, позволяющим ребенку с ЗПР своевременно и в полном объеме овладеть необходимыми для дальнейшего школьного обучения навыками академической компетенции. При этом, наряду с академическими знаниями, для

школьного обучения ребенку с ЗПР требуются и определенные навыки жизненной компетенции [1, 3], освоение которых не предусмотрено непосредственно указанным стандартом и не представлено в развернутом виде в рекомендуемых адаптированных программах дошкольного образования. К таким навыкам относятся: развитие общения со сверстниками и взрослыми; становление самостоятельности, саморегуляции и целенаправленности собственных действий; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей; овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни, в том числе умением одеваться по погоде, т.е. подбирать одежду на прогулку, самостоятельно ориентируясь на погодные условия за окном. Формирование такого рода навыков жизненной компетенции в период дошкольного детства у детей с ЗПР является задачей, решаемой либо семьей ребенка, либо педагогом в рамках коррекционной работы. В любом случае, формирование жизненной компетенции ребенка с ЗПР следует рассматривать как неотъемлемую составляющую содержания его дошкольного образования.

Гипотеза проведенного нами пилотного исследования заключалась в том, что без специальной работы по формированию жизненной компетенции у детей с ЗПР не могут быть сформированы жизненно значимые умения или же они формируются лишь на уровне, недостаточном в сравнении со сверстниками с нормальным развитием.

Для проверки данной гипотезы был использован специальный электронный инструмент – компьютерная программа «Мир за твоим окном» [4], позволяющая выявлять и устранять у таких детей трудности формирования навыков жизненной компетенции [2].

Предметом оценки являлась сформированность у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР умения самостоятельно находить различные ориентиры для выбора одежды на прогулку. Для этого в указанной программе был выбран блок «Одежда», позволяющий выявить у детей наличие или отсутствие трудностей при самостоятельном выборе одежды, осуществляемом ими исходя из заданных параметров и погодных условий.

В эксперименте участвовало 10 детей в возрасте 5-7 лет с установленной на ПМПК задержкой психического развития, каждому из

которых предлагалась система игровых компьютерных упражнений из программы «Мир за твоим окном».

Первым выполнялось упражнение «Шуба или шорты?» с целью выявления сформированности у ребенка способности к поиску ориентиров, значимых для выбора одежды на прогулку, понимания им зависимости выбора одежды от погоды. Для правильного выполнения этого задания ребенок должен был на экране открыть в комнате окно, посмотреть в него и только после этого выбрать одно из двух возможных решений – одеться на прогулку в шубу или в шорты. Выбор одежды без опоры на очевидный ориентир приводил к неуспеху, и в этом помогала убедиться компьютерная программа – получаемая на экране картинка оказывалась нелепой по смыслу: герой в шубе среди летних цветов или в шортах на снегу. Ребенок смеялся, и между взрослым и ребенком мог состояться, например, следующий диалог:

— *Ой, а что такое? (Ребенок смеется и продолжает механический перебор вариантов.)*

— ...

— *Неправильно. (Ребенок смеется и продолжает механический перебор вариантов.)*

— ...

— *А что делать? (Ребенок смеется и продолжает механический перебор вариантов.)*

— *А как ты дома узнаешь, какая погода на улице, и что нужно надеть?*

— *Мама выходит на балкон, а потом говорит мне, что надеть.*

— *Отлично! А сейчас как Коле узнать, какая на улице погода?*

— ...

В ходе диалога ребенок продемонстрировал, что в его семье эту задачу решают взрослые, давая ему готовую рекомендацию. Тем самым они неоправданно лишают ребенка возможности накапливать нужный и соответствующий его возрасту опыт решения житейских задач, по-видимому, не считая это важным и необходимым. Поэтому ребенок, не имеющий данного опыта, при выполнении задания просто механически перебирал варианты с шубой и шортами, не догадываясь раскрыть на экране окно и посмотреть, какая на самом деле погода на улице.

В следующем упражнении «Одеваемся по погоде» цель оставалась прежней, но при выборе одежды требовалось принять во внимание температуру воздуха и осадки, показанные на экране в явном виде.

Выбор без опоры на оба ориентира приводил ребенка к неуспеху, например, в случае холодной дождливой погоды дошкольник мог выбрать теплую, но промокаемую обувь. В исследовании участвовали также дети, ориентировавшиеся иногда не на погодные условия, а на личный опыт – они выбирали для героя ту одежду, которая была похожа на их собственную. Приведем пример:

— *Коля говорит, что ему будет холодно в вязанной шапке.*

— *У меня есть такая.*

Однако это задание оказалось принципиально более доступным, чем предыдущее. Причиной тому может быть наличие явного ориентира для принятия решения, который не требуется искать самому, т.к. он представлен на экране в виде картинки. Полученные данные говорят о том, что связь между погодой и одеждой человека дети с ЗПР понимают и в выборе одежды могут опираться на свои представления, хотя зачастую не учитывают все необходимые характеристики.

Следующее упражнение «Одежда на завтра» требовало от ребенка учета графического символического прогноза, показанного на экране телевизора без использования дополнительной информации в виде открытого окна или других подсказок. Если ребенок не мог расшифровать графические символы и на этой основе составить представление о погоде на улице, выбор одежды оказывался неверным. Приведем в качестве примера следующий диалог:

— *Скажи, какая температура будет завтра?*

— *0 градусов.*

Для сравнения приведем диалог с другим испытуемым, рассматривающим эту же картинку:

— *Какая температура будет завтра?*

— *Солнышко.*

Видно, что в первом случае ребенок сделал верный выбор, основываясь не только на анализе понятных ему графических символов, но и имея представления о температурных значениях и их связи с выбором одежды. Во втором случае у ребенка не было достаточных представлений о температурной шкале, поэтому свой выбор он осуществлял, опираясь только на один признак из всех представленных.

Результаты анализа полученных данных указывают на выраженные трудности обследованных детей с ЗПР в освоении важных для дошкольника житейских умений:

- старшие дошкольники с ЗПР испытывают явные и выраженные трудности в поиске ориентиров для выбора одежды на прогулку. Они оказались склонны к механическому перебору предлагаемых вариантов одежды. Лишь один ребенок из 10 стремился искать ориентиры для принятия обоснованного решения;

- при выборе одежды особую сложность вызывает опора на совокупность признаков. Практически все обследованные дети с ЗПР опирались лишь на единственный признак погоды, не принимая во внимания других имеющихся;

- старшие дошкольники с ЗПР продемонстрировали явно недостаточную сформированность представлений о временах года, температуре воздуха и ее даже самых отчетливых и явных изменениях, препятствующую освоению жизненных навыков, связанных с умением одеваться по погоде.

Таким образом, гипотеза, проверенная на малой выборке дошкольников с ЗПР, получила подтверждение: без специального внимания и отработки жизненной компетенции в процессе обучения и воспитания таких детей жизненно значимые умения оказываются у них недостаточно сформированными. Эксперимент подтвердил также целесообразность использования компьютерной программы «Мир за твоим окном» для выявления трудностей, связанных с развитием жизненной компетенции у детей с ЗПР.

Список литературы:

1. *Бабкина Н.В.* Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 138–156.

2. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребенка: метод. пособие к специализир. комп. программе «Мир за твоим окном» / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Е.Л. Гончарова. М.: Полиграф Сервис, 2008. 144 с.

3. *Кукушкина О.И.* Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования [Электронная книга]: Монография. М.: Полиграф сервис, 2005.

4. Мир за твоим окном. Специализированная обучающая компьютерная программа [Прикладная программа] / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Е.Л. Гончарова. М.: Полиграф сервис, 1996.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.fgos_ru_doshk.pdf (дата обращения 15.02.2020).

Алхури Н.М.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

nouraalhoure@gmail.com

Научный руководитель: **Жигорева М.В.**

д.п.н., профессор

Проблемы профориентации старшеклассников с нарушениями слуха в России и Сирии

Аннотация: в статье рассматривается проблема профориентации и профессионального самоопределения старшеклассников с нарушениями слуха российских и сирийских школ. Приведены результаты исследований по выявлению профессиональных склонностей обучающихся с нарушением слуха и проблем, которые стоят на пути профессионального самоопределения.

Ключевые слова: нарушения слуха, профориентация, профессиональные склонности, рынок труда.

Современные социально-экономические показатели нашего времени требуют пересмотра содержания учебно-воспитательной работы со старшими школьниками по профессиональной ориентации, поскольку в последние 50 лет произошел значительный технический скачок в области производства, изменился общественный запрос на профессии.

Сущность профориентационной работы в старших классах заключается в формировании личностной базы у всех подростков, в т.ч. у старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), адекватной оценки собственных способностей и возможностей, определения мотивационной основы трудовой деятельности в целом, что будет способствовать более грамотному выбору профессии,

соответствующего учебного заведения и построения плана карьерного роста. В.Д. Байрамов и Н.А. Ореховская [5] охарактеризовали общие трудности, встречаемые подростками с ОВЗ на пути взросления и профессионального самоопределения, проявляющиеся в: наличии физических и интеллектуальных ограничений, неоправданных надежд или окружающих препятствий; отсутствии системы профориентации и содействия в планировании карьеры в связи с особыми возможностями. Для обучающихся старшеклассников с ОВЗ этот вопрос требует особого изучения с целью оптимизации процесса профориентации.

Процесс профессиональной подготовки обучающихся с нарушениями слуховой функции призван содействовать в реабилитации и социальной интеграции в слышащем обществе, обеспечивая их конкурентоспособность и мобильность на современном рынке труда, финансово-экономическую самостоятельность и стабильность. Получение профессионального образования является одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности инвалидов. В связи с этим нами подчеркивается необходимость поиска путей и условий повышения эффективности процесса социально-психологической адаптации обучающихся с нарушениями слуховой функции как фактора успешного их вхождения в рыночную экономику на профессиональной основе [1, 4].

В исследованиях Т.Г. Богдановой, Н.И. Букун, А.П. Гозовой, М.И. Никитиной, Г.Н. Пенина, Н.О. Ярошевич и др., отмечается, что многие обучающиеся с нарушениями слуха совершают ошибки в профессиональном выборе вследствие неосведомленности о мире профессии, отсутствии знаний о содержании и условиях труда в той или иной специальности. Кроме того, они не осведомлены о своих правах на трудоустройство, а также о требуемых документах для трудоустройства [2, 3]. При выборе профессии для обучающихся с нарушениями слуха возникает ряд специфических ограничений: речевые коммуникативные ограничения, своеобразие их познавательной деятельности, более низкие по сравнению со слышащими сверстниками возможности трудоустройства. Вместе с тем успешность профориентационной работы среди неслышащих в большей мере, чем у слышащих, влияет на их последующий жизненный путь.

Исследование, направленное на изучение положения процесса профориентации на местах, проводилось в России (г. Москва) и Сирии (г. Дамаск). В Москве исследование осуществлялось на базе ГБОУ

Курчатовская школа (школа-интернат для глухих и слабослышащих № 101), специальная (коррекционная) школа-интернат № 65, колледж малого бизнеса № 4 (г. Москва). В Дамаске – на базе Института нарушения слуха. Всего в исследовании принимали участие 199 человек, из них 106 обучающихся с нарушениями слуха; 61 родитель, воспитывающие детей с нарушениями слуха; 24 педагога старших классов. Исследование включало следующие направления:

- выявление профессиональных склонностей обучающихся с нарушением слуха;
- определение условий формирования профессионального самоопределения старшеклассников с нарушением слуха.

При проведении диагностики профессиональных склонностей обучающихся с нарушением слуха нами использовался опросник Л. Йовайши (модификация Г.В. Резапкиной). Результаты свидетельствуют о том, что склонности у большей части выборки не столь очевидны и нуждаются в специальном, более целенаправленном развитии (Табл. 1).

Табл. 1. Результаты опросника профессиональных склонностей.

Профессиональные склонности	не выражена	слабо выражена	выражена	ярко выражена
склонность к работе с людьми	14,2%	62,3%	22,6%	0,9%
склонность к исследовательской (интеллектуальной) работе	52,8%	41,5%	5,7%	-
склонность к практической деятельности	28,3%	55,7%	16%	-
склонность к эстетическим видам деятельности	42,5%	49,1%	6,6%	1,9%
склонность к экстремальным видам деятельности	39,6%	49,1%	10,4%	0,9%
склонность к планово-экономическим видам деятельности	76,4%	22,6%	0,9%	-

В результате сравнительного анализа отмечено, что обучающиеся двух стран проявили различия профессиональных склонностей. Например, в России, продемонстрирована самая заметная склонность к работе с людьми, а в Сирии – склонность к практической деятельности.

Для определения условий формирования профессионального самоопределения старшеклассников с нарушением слуха, мы использовали разработанные нами анкеты для обучающихся, родителей, педагогов в России и Сирии.

Результаты анкетирования обучающихся с нарушениями слуха показали, что, по мнению большинства, профориентация в школе их полностью не удовлетворяет. В основном обучающиеся (71%) отмечали, что им не была оказана помощь по ознакомлению с профессиями, существующими в мире в настоящее время. Только несколько обучающихся (16%) сочли, что профориентация сыграла действенную роль в расширении представлений о мире профессий; остальные обучающиеся (13%) были нейтральны в своих ответах. Полученные результаты указывают на то, что профориентация в школе не в полной мере обеспечивает удовлетворение потребностей обучающихся в получении информации о доступных профессиях. На основе ответов учащихся можно сказать, что основными ресурсами, предоставившими необходимые сведения о профессиях, были: семья (31,1%); социальные сети (21,7%); занятия по профориентации (16,0%); друзья (15,1%); знакомые (2,8%); остальные (13,2%) были нейтральны.

Результаты показали, что наибольшая часть обучающихся с нарушением слуха (53%) не сделали выбор будущей профессии, только 46% из них смогли определить конкретную профессию, остальные обучающиеся (1%) были нейтральны. Полученные данные как в России, так и в Сирии свидетельствуют о том, что основная часть обучающихся с нарушением слуха не готова осуществить осознанный и рациональный выбор своего дальнейшего профессионального пути. Анализ данных анкет позволил выявить ряд трудностей, с которыми столкнулись обучающиеся с нарушениями слуха при выборе будущей профессии: в 30,3 % случаях – отсутствие знаний о профессиях, соответствующих их особым образовательным потребностям, в которых нуждается современный рынок труда; многие (28,5%) не знают, кем быть; в 19,6% случаев семья будет решать вопрос о выборе профессии за них; некоторые обучающиеся (16,07%) не знают, как и где искать информацию о профессиях; были указаны личные причины (5,35%) без конкретизации; остальные (0,9%) были нейтральны.

Анкета для родителей была направлена на изучение родительской позиции в отношении профессионального выбора ребенка. В семье взаимоотношения между родителями и ребенком могут рассматриваться

в качестве поддержки процесса профессионального выбора. Результаты исследования показали, что родители играют важную роль в повышении профессиональной осведомленности, путем ознакомления детей с миром профессий. Большинство родителей (75%) указали, что они рассказывали ребенку о своей работе, также, многие из них (89%) подтвердили, что они объясняли ребенку о других профессиях, существующих в мире. По результатам экспериментального исследования можно констатировать, что у большинства родителей есть несколько барьеров, которые мешают им во время обсуждения будущей специальности: многие родители (38%) указали, что у них недостаток знаний о подходящих профессиях для их детей с нарушениями слуха; другие (8%) подчеркнули, что они не знают о правах их детей в трудоустройстве; некоторые (4%) из них заявили, что у них не хватает времени для обсуждения с детьми вопросов о профессиях, и они считают, что это задача школы; остальные (50%) испытывают трудности по различным причинам, но конкретно не указали каким.

Анализ данных анкет для педагогов (России и Сирии) позволил определить основные трудности работы по профориентации со старшеклассниками с нарушениями слуха. Было выявлено, что половина педагогов (50%) признались в отсутствии знаний о некоторых профессиях в современном мире; другие учителя (28%) отметили отсутствие методических разработок по профориентационным технологиям, в силу чего они испытывают трудности в объяснении нового учебного материала по профориентации; только некоторые (13%) из педагогов подчеркнули, что они не испытывают каких-либо трудностей в работе по профориентации со старшеклассниками с нарушением слуха.

С целью оптимизации профориентации необходимо: обновлять средства и мероприятия по профессиональной ориентации школьников старших классов, чтобы соответствовать современному запросу рынка труда; формировать у подростков с нарушением слуха обоснованные профессиональные склонности с учетом их возможностей; вовлекать семью в процесс профессионального самоопределения обучающихся с нарушениями слуховой функции.

Список литературы:

1. *Волосовец Т.В.* Перспективы развития профессионального образования инвалидов в России // Дефектология. 2004. № 3. С. 3–7.
2. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: учебное пособие / Г.Н. Пенин [и др.]. СПб., 2006. 496 с.
3. *Кобак В.А.* Интегративная образовательная система начальной профессиональной подготовки рабочих технического профиля: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. 42 с.
4. *Никитина М.И.* Сурдопедагогика: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2005. 67 с.
5. Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: МГГЭУ, 2016. 847 с.

Беляева Д.В.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

dasha.belvik@mail.ru

Научный руководитель: **Казанская В.Л.**

доцент

Изучение особенностей развития социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Аннотация: работа посвящена изучению социального развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Актуальность работы подтверждается широкой распространенностью данного вида дизонтогенеза и необходимостью поиска методов углубленного изучения особенностей социального развития детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дошкольное образование, социальные навыки.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) испытывают значительные трудности в усвоении социокультурного опыта, в основе которого лежат социальные навыки, приобретаемые ребенком в ходе развития. Нормально развивающиеся дошкольники усваивают социальные нормы и правила по подражанию, без специального обучения, в то время как дети с РАС, у которых подражание нарушено, лишены такой возможности. Воспитанники с РАС часто характеризуются как социально-неумелые, они избирают своеобразные, нетипичные способы вступления в контакт со взрослыми и сверстниками или вовсе не стремятся к такому контакту. Дошкольники с трудом усваивают нормы и правила поведения в социуме.

Нарушение социального взаимодействия входит в триаду Л. Винг, т.е. в список нарушений, характеризующих аутизм. Их трудности взаимодействия с социумом носят качественный характер и требуют более подробного изучения для определения того, какие именно процессы нарушаются в этой области, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Нарушения общения и взаимодействия дошкольников с РАС исследовали такие ученые, как Ф. Аппе, Т. Делани, Л.М. Шипицина и др.

Объектом нашего исследования являлись особенности развития социальных навыков у дошкольников с РАС. Предметом – пути изучения и развития социальных навыков у изучаемой категории детей.

Экспериментальное исследование проводилось с целью изучения особенностей развития социальной компетентности у старших дошкольников с РАС в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Нами были выделены следующие направления изучения:

- уровень компетентности ребенка в общении;
- уровень усвоения социальных норм и правил;
- уровень сформированности представлений о другом человеке, как о личности;
- уровень понимания ребенком эмоций других людей и умения выражать собственные;
- уровень сформированности умения эмоционально откликаться на эмоции других людей.

В эксперименте приняли участие 16 детей 6-8 лет, из которых у восьми были диагностированы РАС, они вошли в экспериментальную группу. Остальные восемь дошкольников не имели каких-либо

нарушений и составили сравнительную группу. Для изучения каждого направления были выбраны и адаптированы методики следующих авторов: Н.В. Микляевой, Г.А. Урунтаевой, Г.Р. Хузеевой.

Нами получены следующие результаты констатирующего эксперимента: 50% участников экспериментальной группы показали низкий уровень социальной компетентности, другую половину можно отнести к среднему уровню. По результатам констатирующего эксперимента было установлено, что компетентность в общении дошкольников с РАС существенно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Дети изучаемой категории усваивают социальные нормы и правила с большими трудностями. Представления участников экспериментальной группы о других людях ограничены. Воспитанники с РАС не откликаются эмоционально на эмоции других людей или демонстрируют своеобразную реакцию, в то время как у детей сравнительной группы эмоциональный отклик и другие аспекты изучения преимущественно находятся на высоком уровне. Таким образом, был сделан вывод о том, что участники экспериментальной группы усваивают социальные навыки существенно хуже своих нормально развивающихся сверстников.

По результатам исследования всех детей сравнительной группы можно отнести к высокому уровню развития социальной компетентности. Участники этой группы успешно справлялись с заданиями и в ходе наблюдения также проявляли компетентность в общении и действовали в основном в соответствии своим ответам на теоретические задания. В основном дети этой группы успешно усваивали социальные нормы и правила без дополнительного обучения, стремились к общению со сверстниками и взрослыми, охотно вступали в контакт.

Выявленные особенности указывают на то, что дошкольники с РАС, в отличие от своих сверстников без отклонений в развитии, нуждаются в дополнительной коррекционно-педагогической работе по развитию социальных навыков. С этой целью нами разрабатываются визуальные технологии и методические рекомендации по их использованию, применимые в работе с воспитанниками с РАС и другими нарушениями развития. Использование визуальных технологий в работе позволяет корректировать нежелательное поведение, развивать социальные навыки, облегчать коммуникацию, они могут применяться различными специалистами в обучении. Визуальные планы и расписания, компьютерные программы, развивающие социальную компетентность

данной категории воспитанников являются эффективными приемами в работе с аутичными дошкольниками.

Развитие социальных навыков детей с РАС имеет свои специфические особенности. В связи с этим им необходима специально организованная систематическая работа по развитию этих навыков, дополнительным средством которой служат визуальные технологии, применимые во всех областях работы с данной категорией детей.

Список литературы:

1. *Anne Ф.* Введение в психологическую теорию аутизма [пер. с англ. Д.В. Ермолаева]. М.: Теревинф, 2006. 216 с.
2. *Сансон П.* Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. 2-е издание. М.: Теревинф, 2008. 208 с.
3. *Шипицина Л.М.* Детский аутизм. Хрестоматия. 2-е издание. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. 368 с.
4. *Rutter M. & Schopler E.* Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1987. Vol. 17. P. 159–186.
5. *Spitzer L.R.* DSM-III-R casebook: a learning companion to the Diagnostic and statistical manual of mental disorders (third edition, revised) Washington, DC: American Psychiatric Press, 1989. 515 p.

Ветрова М.А.

Московский психолого-педагогический университет

Россия, Москва

m-vetrova@ro.ru

Научный руководитель: **Басилова Т.А.**

к.психол.н., профессор

Особенности общения молодых людей с выраженными нарушениями в развитии

Аннотация: в статье рассматривается опыт исследования особенностей общения молодых людей с выраженными нарушениями в развитии на базе московской Ассоциации специалистов по поддержке лечебной педагогики и социальной терапии «Рафаил».

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения, молодые инвалиды, психофизические нарушения, общение, особенности общения.

Навыки общения являются важнейшей составляющей эффективной социализации лиц с выраженными нарушениями в развитии. Многие молодые инвалиды испытывают сложности в выстраивании межличностных отношений как внутри семьи, так и с другими людьми. Однако развитие коммуникативных навыков возможно в любом возрасте.

С целью разработки коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие навыков общения лиц с выраженными нарушениями в развитии, нами проведено исследование особенностей общения подопечных Ассоциации специалистов по поддержке лечебной педагогики и социальной терапии «Рафаил». Центр специализируется на трудовой и социокультурной реабилитации. В нем организованы три ремесленные мастерские, в которых в первой половине дня организуется трудозанятость с элементами трудотерапии молодых людей с выраженными нарушениями в развитии. Во второй половине дня молодые люди принимают участие в групповых занятиях искусством (художественное движение, музыкальная и танце-двигательная терапия, фелтинг, живопись и т.п.). Также они активно участвуют в мастер-классах, субботниках, выездных мероприятиях, праздничных и досуговых мероприятиях.

В состав экспериментальной группы вошли 10 человек в возрасте от 17 до 45 лет (8 мужчин и 2 женщины), занимающиеся в ремесленной мастерской «Бурушка». Все они имели выраженную осложненную умственную отсталость, 1 – Синдром Мартина-Белл и СНР, 1 – Синдром Мартина-Белл и заикание, 1 – Синдром Вильямса и СНР, 1 – ДЦП и РАС, 2 – ДЦП и дизартрию, 1 – ДЦП, эпилепсию, гидроцефалию и СНР, 1 – РАС, эпилепсию, СНР, 2 – РАС.

Для исследования особенностей общения молодых людей с выраженными нарушениями в развитии использовались следующие методы:

- интервьюирование родителей для оценки внутрисемейных отношений молодых людей;
- педагогическое наблюдение для выявления предпочтительных средств общения, оценки характера общения молодого человека в группе сверстников и для изучения уровня сформированности навыков общения.

Исследование было проведено в четыре этапа.

На первом этапе исследования, который длился с сентября по октябрь 2018 г., были проведены интервьюирование родителей с целью выявить особенности межличностных отношений внутри семей молодых инвалидов. Данные отношения были классифицированы нами следующим образом:

высокий уровень – доверительные отношения, наличие симбиотических связей с кем-либо из членов семьи;

средний уровень – сложности в отношениях с кем-либо из членов семьи, присутствие негативизма в отношении;

низкий уровень – нейтральные, безразличные отношения с близкими родственниками.

Были получены следующие результаты: 2 человека имеют низкий уровень межличностных отношений внутри семьи, 3 человека – средний уровень и 5 человек – высокий уровень.

Второй этап исследования был посвящен изучению характера общения молодого человека с другими членами мастерской.

Нами было проведено организованное наблюдение за группой молодых инвалидов во время работы в ремесленной мастерской, а также на групповых занятиях искусством (музыкальная терапия, танцевально-двигательная терапия, художественное движение, сценическая речь). Характеры общения были классифицированы следующим образом:

высокий уровень – доброжелательные, позитивные отношения, высокая доступность, готовность сотрудничать;

средний уровень – негативные отношения, выраженные эгоистические проявления, агрессивность;

низкий уровень – безразличные отношения, неконтактность, аутоизоляция.

Согласно результатам, 1 человек продемонстрировал низкий уровень характера взаимоотношений со сверстниками, 4 – средний уровень и 5 молодых людей – высокий уровень. Полученные данные свидетельствуют о преобладании доброжелательных, позитивных взаимоотношений между молодыми людьми, их высокой доступности и готовности к сотрудничеству. Однако в группе также присутствует достаточное количество молодых людей, испытывающих трудности во взаимодействии с товарищами.

Третий этап исследования проходил в течение пяти месяцев (сентябрь 2018 г. – январь 2019 г.) и был посвящен изучению

предпочтительных средств общения молодых людей с выраженными нарушениями в развитии.

Для изучения предпочтительных средств общения использовался метод наблюдения за молодыми людьми на занятиях в мастерской и на групповых занятиях искусством (музыкальная терапия, танце-двигательная терапия, живопись, сценическая речь).

Мы получили следующие результаты: 5 человек используют только невербальные средства коммуникации, 1 человек редко использует вербальные средства общения, отдавая предпочтение невербальным, а 4 человека используют и вербальные и невербальные средства общения.

Четвертый этап был направлен на изучение навыков общения, которое проводилось методом педагогического наблюдения. Для данного исследования мы разработали специальную диагностическую карту, в которую были включены 11 критериев для оценки уровня сформированности навыков общения у молодых людей с выраженными нарушениями в развитии. Среди них: отклик на различные типы стимуляции (тактильную, слуховую, зрительную); поддержание зрительного контакта; реакция на обращение; привлечение внимания улыбкой, движениями, вокализациями, словами; наличие сигналов о том, что молодой человек хочет закончить занятие; разная реакция на знакомых и незнакомых людей; проявление инициативы в общении; использование различных средств общения; соблюдение очередности во взаимодействии; подражание простым действиям; наличие просьбы о помощи [1, 2].

Результаты обследования были занесены в соответствующие графы диагностической карты и оценивались по 22-х балльной шкале, где высокому уровню сформированности навыков общения соответствуют 15-22 балла, среднему – 8-15 баллов, низкому – 0-8 баллов.

В ходе диагностики молодые люди продемонстрировали следующие результаты: навыки общения 6 человек соответствуют высокому уровню, 3 человек – среднему, 1 человека – низкому уровню.

Примером высокого уровня сформированности навыков общения является А.Г.: молодой человек в общении использует преимущественно вербальные средства, у него сформирована фразовая речь, он отзывается на различные типы стимуляции со стороны товарищей, реагирует на обращение к себе зрительным контактом и вокализацией, по-разному реагирует на знакомых и незнакомых людей (незнакомых иногда стесняется, разговор начинает со знакомства: узнает имя человека,

протягивает руку; знакомым людям радуется, называет их по имени, интересуется, как у них дела), просит помощи и подражает простым действиям, привлекает к себе внимание. С помощью слов дает понять, что хочет закончить занятие. При общении с товарищами и педагогами испытывает трудности с поддержанием зрительного контакта. Несмотря на то, что сам он без крайней необходимости общение не инициирует (например, необходимость попросить товарища подвинуть стул, чтобы А. мог выйти из-за стола), он очень тепло реагирует на инициацию общения товарищем. Использует различные средства общения (вербальные и невербальные), соблюдает очередность во взаимодействии.

Примером среднего уровня сформированности навыков общения является П.Р.: в общении использует преимущественно невербальные средства общения – вокализации, мимику и жесты. Иногда реагирует на тактильные типы стимуляции со стороны товарищей, не отзывается на словесную просьбу. У Р. не отмечаются специфические реакции на знакомых и незнакомых людей. Зрительный контакт Р. поддерживает с трудом. Не всегда реагирует на обращение со стороны педагога. Общение практически не инициирует. Редко привлекает к себе внимание и просит помощи, с трудом подражает простым действиям и соблюдает очередность во взаимодействии. Зрительный контакт с собеседником непродолжителен. С помощью невербальных средств общения дает понять, что хочет закончить занятие (отодвигает работу, отрицательно качает головой).

Примером низкого уровня сформированности навыков общения является Н.А.: А. не общается с товарищами по мастерской, контакт инициирует редко и только с педагогами, используя невербальные средства общения и (очень редко) отдельные слова (пить, мама). Негативно реагирует на тактильные типы стимуляции со стороны товарищей по мастерской. Не отмечаются специфические реакции на знакомых и незнакомых людей. Поддерживает зрительный контакт. Не реагирует на обращение, не привлекает к себе внимание, не просит помощи. Не всегда реагирует на различные типы стимуляции. Не соблюдает очередность во взаимодействии, не подражает простым действиям. Может дать понять, что хочет закончить занятие, отодвигая работу от себя или зажимываясь.

Таким образом, мы выяснили, что в экспериментальной группе преобладают доброжелательные, позитивные взаимоотношений между

молодыми людьми. У большинства молодых людей отмечается высокая доступность и готовность к сотрудничеству. Однако в группе также присутствует достаточное количество молодых людей, на данный момент испытывающих трудности во взаимодействии с товарищами.

Внутрисемейные отношения большинства молодых людей можно охарактеризовать как благополучные. Также выявлены молодые люди, имеющие сложности в отношениях с родственниками или же безразличные отношения.

Большинство молодых людей использует в основном невербальные средства общения в связи с невозможностью овладения устной речью. Однако есть и те молодые люди, которые используют невербальные средства общения как предпочтительные.

Больше половины молодых людей продемонстрировали средний и низкий уровень сформированности навыков общения. Среди навыков, требующих особого внимания при организации коррекционно-развивающей работы с экспериментальной группой, выделяются следующие: навык просьбы о помощи, навык соблюдения очередности во взаимодействии, навык подражания простым действиям, навык проявления инициативности в общении и навык поддержания зрительного контакта.

Список литературы:

1. *Верецага И.В., Моисеева И.В. Пайкова А.М.* Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха / Под ред. А.М. Пайковой. М.: Теревинф, 2017. 60 с.
2. *Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., Смирнова Е.О.* Диагностика психического развития ребенка. Младенческий и ранний возраст: Методическое пособие для практикующих психологов. М.: Мозаика-синтез, 2013. 144 с.

Гиниятуллина Л.Ф.
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы
Россия, г. Уфа
lesasm@mail.ru
Научный руководитель: **Юсупова Г.Х.**
к.психол.н., доцент

Опыт реализации коррекционно-развивающей программы для детей с особыми образовательными потребностями

Аннотация: в статье на примере одного занятия показан опыт реализации программы «Я справлюсь!» для детей с особыми образовательными потребностями. Опыт содействует позитивной социализации детей, формированию ценностных установок, что положительно сказывается на взаимоотношениях в семье.

Ключевые слова: приемные дети с особыми образовательными потребностями, замещающая семья, социализация.

Формирование базовых ценностей, ценностных ориентиров у приемных детей с особыми образовательными потребностями (ООП) – одна из ведущих функций замещающей семьи. Однако замещающая семья далеко не всегда справляется с ней, поэтому у приемного ребенка с ООП могут возникнуть разногласия с родителями, вследствие чего он испытывает высокую тревожность в отношении своего положения в новой семье, переносит эту тревожность на отношения со сверстниками, трудно адаптируется в образовательной организации. Эти факторы приводят к тому, что у такой категории детей возникают проблемы в формировании личностных качеств, в профориентации и, в целом, в социализации. Отсутствие опыта позитивного общения, сформировавшийся комплекс неполноценности в результате недостатка родительской любви уже с рождения, ранимость, иногда переходящая в агрессию, внушаемость, зачастую ведомость, может вызывать у приемного ребенка с ООП чувство незащищенности, или же, наоборот, у него может преобладать высокий уровень агрессивности, озлобленности. В конце концов все эти факторы могут привести к возвращению ребенка в детский дом.

Существует две причины, которые могут усложнять процесс социализации приемных детей с ООП. Во-первых, у замещающих родителей нет достаточного опыта общения с такой категорией детей, особенно, если ребенка берут в семью в достаточно взрослом возрасте. Во-вторых, психологические особенности приемного ребенка с ООП достаточно трудно заметить, потому что они не хотят идти на контакт. Это может выражаться в потере интереса к учебе, снижении мотивации к общению со сверстниками или взрослыми, апатии. И если вовремя не выяснить причины этих изменений и не оказать психологическую или медицинскую помощь, такое состояние может перерасти в депрессию с трагическим исходом. К сожалению, в силу большой загруженности, учитель не всегда своевременно может заметить изменения в состоянии ребенка и грамотно оказать помощь. Поэтому специалисты центра МБОУ ДО ЦППМСП «Журавушка» г. Уфы, кураторы приемных семей, считают одной из важнейших задач вовремя заметить и организовать должную помощь приемным детям с ООП в их правильном развитии и социализации с привлечением необходимых сотрудников.

Специалисты центра в течение нескольких лет изучают данную проблему и оказывают разностороннюю помощь замещающим семьям, воспитывающим детей с ООП (как детям, так и родителям). На специалистов центра возложена ответственная задача: формировать ценностный ориентир у детей из замещающих семей, учить их неконфликтному общению, минимизировать влияние их прошлого, зачастую очень нелегкого жизненного багажа на новые условия жизни. Успешно реализуется программа для детей с ООП, обучающимися в начальной школе «Я справлюсь!». Программа направлена на формирование жизнестойкости, умения позитивно общаться как со сверстниками, так и с родителями, противостоять негативным влияниям социума. Программа состоит из 10 коррекционно-развивающих занятий. С учетом сложности данной категории детей, наполняемость группы составляет 4-8 человек. Занятия проводятся в игровой форме с использованием психологических и арт-терапевтических упражнений.

Сравнительный анализ входной и выходной диагностик показал, что увеличилось количество детей с позитивным отношением к окружающим, к жизни в целом, повысилась включенность в социальную сферу.

Ниже представлено занятие из программы «Я справлюсь!» по авторской сказке «Зайчонок Кеша: сильный и упорный».

Цель: развитие стремления проявлять упорство в достижении успеха, привитие осознания ценности собственной жизни.

Оборудование: мягкая игрушка, текст сказки, фишки.

Ход занятия

Ведущий: Здравствуйте, дети! Сейчас мы поиграем в очень интересную игру.

Игра «О хорошем расскажи»

Дети сидят полукругом и по очереди рассказывают по одному хорошему событию, случившемуся с ними за то время, пока они не виделись (можно при этом передавать игрушку).

Ведущий: теперь, когда мы вспомнили все наши хорошие события, настроимся на занятие. Сели все удобно и слушаем.

Чтение сказки. Жил-был зайчонок Кеша. Он любил гулять, петь, прыгать, играть. В школе у него было много друзей, потому что Кеша был веселым и общительным зайчонком. Еще у него были бесконечно любящие мама и папа. Семья его баловала, всячески оберегая от разного рода трудностей. Поэтому маленький зайчик видел мир только в ярких красках, даже не задумываясь, что иногда бывает тяжело.

Однажды отправился Кеша погулять в свой любимый лес. Долго он гулял и не заметил, как забрел в темную чащу, и оказался один вдали от своего дома. Опечалился зайчонок, стал плакать, громко звать близких. Но он не понимал, что родные его не слышат и не могут прийти к нему на помощь. Кеше было одиноко, грустно, страшно. Он долго плутал и, наконец, выбрался к озеру. Сел он на берегу озера, горько заплакал, а потом увидел свое отражение и решил прыгнуть в воду. И вдруг почувствовал Кеша, что его лапки становятся тяжелыми, и он тонет. Тут он вспомнил, что умеет хорошо прыгать и выпрыгнул из озера так высоко, что увидел, насколько высоки деревья, которые растут неподалеку. Кеша подумал: «А что, если мне взобраться на самую макушку дерева и попытаться разглядеть, где мой дом?». Попытался зайчонок вскарабкаться на дерево, но у него ничего не получилось. Стал думать Кеша, как ему поступить. И вдруг увидел пробежавшую мимо него Белочку и попросил ее, чтобы она взобралась на самую макушку дерева и рассказала ему, где его дом. Конечно же, Белочка не оставила в беде Кешу и согласилась помочь зайчонку. Вскарabкалась Белочка на макушку дерева и, на самом деле, увидела крышу дома зайчонка. Стала кричать Кеше: «Не расстраивайся, Кеша, я вижу, где твой дом! Я тебе обязательно помогу! Давай пойдем вместе в сторону твоего дома».

Обрадовался зайчонок и вместе с Белочкой пошел в сторону его дома. Долго шли Кеша с Белочкой и, наконец, пришли к дому Кеши. Родители зайчонка уже очень беспокоились и искали его. А когда они увидели, что Кеша нашелся, очень обрадовались, стали обнимать и целовать его.

С тех пор Кеша знал, что уходить из дома одному нельзя, а не то попадешь в беду. А если все-таки случилось так, что ты попал в беду, то никогда не нужно паниковать, а обязательно искать выход из сложной ситуации.

Обсуждение сказки.

— Каким был зайчонок Кеша?

— Почему он заблудился?

— Каково ему было одному в лесу?

— Как Кеша нашел дорогу домой? Кто ему помог?

— Что вы будете делать, если окажетесь в сложной ситуации? Как вы думаете, кто вам может помочь?

— В жизни можно вот так заблудиться и попасть в беду?

— Вспомните сказку, как себя чувствовали родители Кеши, когда он потерялся?

Подведение детей к следующим выводам: чтобы не попадать в сложные ситуации, нужно слушаться своих родителей, взрослых, которых хорошо знаете и доверяете им; нужно всегда искать выход из любой сложной ситуации, не поддаваться панике. А если все-таки случилось так, что вы попали в беду, то никогда не нужно паниковать, а обязательно искать выход из сложной ситуации. Он всегда есть.

Игра «Наимудрейший, или что делать, когда тебе трудно»

Ведущий озвучивает детям «трудные» ситуации. Дети говорят возможные варианты поведения в этих ситуациях. Ведущий поощряет продуцирование как можно большего количества вариантов выхода из ситуации, не стараясь их оценивать. За каждый ответ он дает ребенку фишку. В конце игры участники считают, кто сколько фишек накопил – кто «наимудрейший».

Варианты трудных ситуаций:

- вы с другом или подругой собираете конструктор, у вас получился красивый замок, но ты нечаянно задел замок, и он разрушился;

- твой одноклассник или одноклассница не хочет приглашать тебя на день рождения;

- мама или папа сходили на родительское собрание в школу и узнали, что ты получаешь много плохих отметок;

- ребята во дворе не хотят с тобой играть;
- родители не купили понравившуюся тебе игрушку;
- папа говорит, что не может починить твою любимую игрушку;
- родители не разрешают тебе долго смотреть мультфильмы.

Упражнение «Учим правило»

Ведущий открывает детям «правило-секрет»: чтобы добиться успеха, человек должен быть сильным и упорным, поэтому, если хочешь быть успешным, будь сильным и упорным.

Затем ведущий раздает материал с примерами мыслей, которые создают настроение уверенности в своих силах и, наоборот, не создают уверенности в своих силах, например:

Я плохой

Я не умею

Я не справился

Меня обидели

Я боюсь

Я справлюсь

У меня получится

Я научусь

Все будет хорошо

Я не буду бояться

Ведущий просит выделить желтым цветом примеры мыслей, которые придают уверенности в своих силах, помогают успешно продвигаться вперед.

Ведущий: ребята, последите за своим настроением в течение недели. Каким оно бывает чаще всего? Если оно бывает грустным, то подумайте, почему.

Было приятно работать с вами сегодня. Я думаю, вы запомнили все уроки, которые мы с вами получили. До следующей встречи!

Список литературы:

1. Агеева И.А. Коррекционные техники в школе. Спб.: Речь, 2004. 184 с.
2. Арушанова А.Г., Коннова В.В., Рычагова Е.С. Формы организации совместной игровой деятельности и общения младших дошкольников // Детский сад от А до Я. 2014. № 5. С. 22–38.
3. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.

Голованова Д.С.
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена
Россия, г. Санкт-Петербург
golovanovadarias@gmail.com
Научный руководитель: **Пенин Г.Н.**
д.п.н, профессор

Выбор видов спорта учащимися с нарушением слуха

Аннотация: в статье рассматривается проблема выбора видов спорта неслышащими детьми. Описываются основные факторы, способствующие ответственному подходу глухих к спортивной деятельности.

Ключевые слова: глухие дети, спорт, физическая культура, проблема выбора.

Спортивной педагогикой доказано, что физическая культура и спорт являются важнейшими средствами оздоровления и развития личности, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья. Как показывают исследования ученых-сурдопедагогов, для глухих спорт всегда имел большое значение. Спортивная деятельность – это область, в которой неслышащие не чувствуют себя ущемленными по сравнению со здоровыми людьми. Глухой человек страдает не от того, что он не слышит, а от затруднений в общении с окружающими. Однако в спорте это неравенство исчезает. Глухие соревнуются по тем же правилам, что и здоровые спортсмены [2].

В России процент глухих детей, занимающихся в тех или иных спортивных секциях и школах, намного выше процента детей без нарушений слуха. Эту особенность давно отметили спортивные психологи, социологи и сурдопедагоги. В образовании и воспитании неслышащих учащихся физическая культура и спорт являются важными средствами развития и укрепления здоровья [4].

Успехи глухих детей в спорте, как правило, способствуют и успешному их обучению в образовательных учреждениях. Во взрослой жизни неслышащие, которые активно занимались спортом, более открыты, менее закомплексованы, не так сильно подвержены

самокритике [5]. Не случаен феномен, что среди глухих спортсменов много людей с высшим образованием различной направленности.

Приобщение к спорту зачастую происходит еще в детстве. В этом случае неслышащие дети имеют возможность обучаться в секциях и школах спортивного мастерства. Выбор вида спорта, той или иной системы физических упражнений зависит от мотивации человека. Часто мотивы, побуждающие глухих к занятиям спортом и выбору одного из видов спортивной деятельности, могут быть разнообразны [3]. Например, у одних преобладает желание иметь красивое телосложение, развить свои физические качества, у других – добиться через спорт самоутверждения, социального признания, преуспеть в спорте высших достижений, а иногда – получить материальное вознаграждение.

Кроме интереса к спорту и соответствующих мотивов важно учитывать также состояние здоровья, а также физических качеств неслышащих, таких как силовые, скоростно-силовые и координационные способности, скоростные качества (быстрота реакции, быстрота начала движений и набора скорости), гибкость и выносливость. В спортивной педагогике существуют разнообразные подходы к классификации видов спорта по их отдельным признакам. Так как ни один вид спорта, ни одна система физических упражнений не развивают у человека одинаково одно какое-либо из физических качеств в «чистом» виде, то считается, что любой подход в определенной степени всегда условен. Вместе с тем имеющиеся классификации позволяют объединить различные виды спорта и системы физических упражнений по их ведущему признаку [1]. На его основе можно дать единую развернутую характеристику, необходимую при индивидуальном выборе вида спорта.

Проблема воспитания и совершенствования основных физических качеств неслышащего человека – выносливости, силы, ловкости, гибкости, быстроты – менее сложна на начальном этапе систематических спортивных занятий. У новичков наблюдается одновременное улучшение каждого из них. Если у ребенка развивается гибкость, то в какой-то мере совершенствуется и ловкость, если развивается сила, то улучшается и выносливость [1]. Научные данные свидетельствуют, что на начальных этапах спортивных занятий наибольший эффект дает общефизическая подготовка. При выборе глухим учащимся доступного для него вида спорта его физическое развитие имеет главенствующее значение. Таким образом, правильный выбор вида спорта служит определяющим фактором укрепления физического и психического

здоровья неслышащего учащегося, гарантирующим ему высокий уровень социальной адаптации и интеграции в общество, а в отдельных случаях и выбор профессионального пути.

Список литературы:

1. *Барчуков И.С.* Физическая культура и спорт. М.: Академия, 2006. 386 с.
2. *Дмитриев В.С., Сахно А.В.* Сборник материалов к лекциям по физической культуре и спорту инвалидов. Малаховка, 1993. Т. 1. 284 с.
3. *Конева Е.В.* Физическая культура. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 361 с.
4. *Речицкая Е.Г.* Развитие детей с нарушением слуха. М.: Владос, 2005. 296 с.
5. *Янн П.А.* Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука. М.: Академия, 2013. 248 с.

Горохова М.С.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

ms.gorokhova@mpgu.su

Научный руководитель: **Никандрова Т.С.**

к.п.н., зав. кафедрой олигофренопедагогики
и специальной психологии

Дисгармонический характер межличностного взаимодействия сирот юношеского возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Аннотация: в статье на основе изучения коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон представлен дисгармонический характер межличностного взаимодействия у сирот юношеского возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: сироты юношеского возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития, межличностное

взаимодействие, коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны, дисгармонический характер межличностного взаимодействия.

Социальные отношения – это один из важнейших аспектов жизни большинства людей. В структуре социальных отношений выделяют ряд компонентов, одним из которых является межличностное взаимодействие. Существуют различные исследования, посвященные разнообразию его форм в детстве, подростковом возрасте, в процессе взросления, в течение всей взрослой жизни и по мере того, как изменяется социальная ситуация развития человека. Однако, на сегодняшний день, в связи с вниманием государственной политики к вопросам повышения качества жизни людей с инвалидностью, особый интерес представляет изучение межличностного взаимодействия молодых людей с тяжелыми и множественными (в частности, интеллектуальными) нарушениями развития (ТМНР).

В общей психологии существует положение о зависимости психических процессов от реальных взаимоотношений, которые складываются у человека в жизни. По мнению С.Л. Рубинштейна [4], формирование психических функций неразрывно связано с освоением системы социальных отношений, в частности, межличностного взаимодействия.

Межличностное взаимодействие представляет собой процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга и реализуется в общении. Социальная психология рассматривает структуру межличностного взаимодействия как совокупность трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной (обмен информацией), интерактивной (обмен не только информацией, но и действиями, направленными на определенный результат) и перцептивной (восприятие друг друга партнерами по общению) [1].

Изучение межличностного взаимодействия молодых людей с ТМНР осложняется тем, что количество исследований, посвященных данной проблеме невелико, и большинство из них сфокусировано на его изучении у лиц с наименьшей степенью выраженности нарушений, как правило, тех, кто может общаться посредством вербальной коммуникации. Помимо этого, трудность в его изучении состоит в том, что несмотря на наличие исследований, рассматривающих детей и подростков с ТМНР, межличностное взаимодействие недостаточно изучено в возрастные периоды юности и взрослости [5].

Способности и мотивация к межличностному взаимодействию юношей с ТМНР в значительной степени осложняются, если они являются сиротами. Под воздействием неблагоприятных социальных факторов, различных видов депривации и недостаточности оказания психолого-педагогической помощи в сензитивные периоды развития усиливаются проявления вторичных нарушений.

В межличностном взаимодействии молодых людей с ТМНР отмечается ряд трудностей. Физические или сенсорные нарушения могут ограничивать или нарушать проявления их поведения: они в меньшей мере выражают эмоции, могут быть неспособны к взаимному зрительному контакту, совершать неконтролируемые повторяющиеся движения, демонстрировать неадекватные ситуации реакции. Межличностное взаимодействие сирот юношеского возраста с ТМНР осложняется еще и условиями социальной депривации и, следовательно, ограниченностью социальных контактов.

Незрелость личности и искажения ее развития, отсутствие мотивации к общению и совместной деятельности и наличие ряда других негативных проявлений позволяют выдвинуть предположение о дисгармоническом характере межличностного взаимодействия сирот юношеского возраста с ТМНР, предполагающим абсентеизм единства и нарушение соотношений между его частями.

В качестве диагностического инструментария, наиболее подходящего для наших целей, мы использовали методику наблюдения для выявления особенностей межличностного взаимодействия, предложенную Т.С. Никандровой и Е.Н. Загуменной [3] и основанную на аналитической модели общения Г.М. Андреевой [1]. В структуре коммуникативной стороны авторы выделили 15 наблюдаемых параметров, в частности, расстояние для общения, особенности вербального и невербального способов общения, особенности передачи информации и др. В структуре интерактивной стороны – особенности отношения с окружающими людьми, а также особенности проявления себя в деятельности (всего 12 исследуемых параметров). В третьей стороне взаимодействия, перцептивной, авторы предложили для исследования особенности общения испытуемых и их эмоциональное состояние в процессе общения (всего 12).

В наблюдении участвовали 10 испытуемых, имеющих ТМНР, в возрастном диапазоне от 18 лет до 21 года. Все испытуемые на момент проведения исследования по настоящее время проживают в условиях

Автономной некоммерческой организации комплексного социального обслуживания «Православный Свято-Софийский социальный дом» (далее – социальный дом). Это единственный в России малокомплектный дом семейного типа для совместного проживания детей-сирот и совершеннолетних воспитанников с ТМНР. До этого все воспитанники социального дома проживали в Государственном детском доме-интернате № 15 г. Москвы, с ними занимались сестры милосердия и добровольцы службы «Милосердие» [2]. Все испытуемые имеют выраженные интеллектуальные нарушения. Активная речь отсутствует у 9 человек; самостоятельно ходить без поддержки могут 3 человека.

Наблюдение проводили специалисты из разных областей деятельности: медицинский персонал (медсестра), воспитатели, а также педагоги, организовавшие данное исследование (т.е., мы).

Проведенное исследование показало, что уровни развитости всех трех сторон межличностного взаимодействия у сирот юношеского возраста с ТМНР различны и характеризуются рядом особенностей.

Коммуникативная сторона межличностного взаимодействия у 100% (10 человек) характеризуется выраженными нарушениями или полным отсутствием у испытуемых вербальной коммуникации (общение происходит посредством альтернативной и дополнительной коммуникации); отсутствием мотивации к речевому общению; отсутствием визуального контакта; несоблюдением дистанции при общении; наличием негативных переживаний, вызванных трудностями в общении с окружающими людьми; частым отказом от общения с окружающими и рядом других значительных социально негативных проявлений.

В области интерактивной стороны у 80% (8 человек) испытуемых наблюдались проявления вспышек агрессии или конфликтности в отношениях с окружающими; перекладывание обязанностей и ответственности на партнера в процессе деятельности; отсутствие мотивации и уход от ответственности при выполнении индивидуальной работы, что свидетельствует о низком уровне ее развитости.

20% (2 человека) испытуемых характеризуются наличием в межличностном взаимодействии проявлений конфликтности или неуважения к конкретным людям (юноши с ТМНР физически проявляли агрессию во взаимодействии с воспитателями, однако конфликтность в ходе занятий с педагогами не наблюдалась); неадекватным распределением обязанностей и ответственности в процессе

деятельности с партнером (в частности, в ходе занятий по кулинарии юноши либо брали всю ответственность на себя, либо перекладывали ее на партнера).

По результатам исследования перцептивный стороны межличностного взаимодействия, 20% (2 человека) испытуемых в ходе наблюдения не проявляли эмоционального отклика на процесс взаимодействия с окружающими, а также использовали общение (посредством альтернативной и дополнительной коммуникации) и взаимодействие с окружающими для получения выгоды.

У 80% (8 человек) испытуемых были выявлены такие особенности, как недостаточное или неадекватное проявление эмоционального отклика на взаимодействие (юноши с ТМНР испытывали негативные эмоции при взаимодействии со сверстниками или взрослыми, несмотря на благоприятную ситуацию взаимодействия в целом); построение общения только в определенных ситуациях и на основании незначительных общих интересов (занятия, погода и т.п.).

Следует отметить, что в связи с тем, что при исследовании перцептивного компонента межличностного взаимодействия, нами были выделены отрицательные характеристики в большем количестве, чем положительные, то нами было принято решение, при интерпретации результатов применить принцип инверсии, то есть, приписывания низким показателям баллов высоких значений и наоборот, приписывания высоким показателям баллов низких значений.

Анализируя полученные результаты, мы констатируем недостаточную развитость всех сторон межличностного взаимодействия у сирот юношеского возраста с ТМНР (в особенности – коммуникативной) и дисбаланс между ними. Это подтверждает выдвинутое ранее предположение о дисгармоническом характере межличностного взаимодействия лиц данной категории.

Результаты проведенного исследования доказывают необходимость разработки модели профилактики, коррекции и гармонизации межличностного взаимодействия, основой которой может выступать расширение социальных контактов сирот юношеского возраста с ТМНР.

Список литературы:

- 1 *Андреева Г.М.* Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2001. 290 с.
- 2 *Бабинцева С.М., Ахтямова Ю.А.* Опыт работы Свято-Софийского социального дома. Изменение жизни детей // Модели лучших практик в сфере социализации, реабилитации, образования детей и взрослых с нарушениями развития. М.: Теревинф, 2018. С. 109–120.
- 3 *Загуменная Е.Г., Никандрова Т.С.* Роль межличностного взаимодействия в процессе социализации и социальной адаптации лиц с умственной отсталостью // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2018. № 3-3. С. 130–134.
- 4 *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2019. 713 с.
- 5 *Lacey P., Ouvry C. (Eds.).* People with Profound and Multiple Learning Disabilities: A Collaborative Approach to Meeting. L.-N.Y.: Routledge Taylor & Francis Group. 2012. 251 p.

Евтушенко А.И., Евтушенко Д.И.

Московский педагогический
государственный университет;

ГКОУ города Москвы «Специальная (коррекционная)
Общеобразовательная школа-интернат №65»

Россия, г. Москва
evtivl@rambler.ru

Научный руководитель: **Евтушенко И.В.**

д.п.н., профессор

Опыт организации ученического самоуправления в специальной (коррекционной) школе-интернате для детей с нарушениями слуха

Аннотация: Президентом России В.В. Путиным в Послании от 15 января 2020 г. было указано на необходимость активизации общественных инициатив в реализации Национальных проектов. В статье представлен опыт создания ученического самоуправления на базе школы-интерната № 65 г. Москвы, реализованный нами в течение 2019-

2020 учебного года.

Ключевые слова: ученическое самоуправление, структура самоуправления, дети с нарушениями слуха.

Стремительно меняющаяся социальная жизнь современной России обуславливает необходимость своевременной и правильной подготовки обучающихся с особыми образовательными потребностями к самостоятельному взаимодействию в коллективе, обучения таких детей элементарным навыкам и умениям самоуправления и соуправления [4]. Развитие ученического самоуправления в школе для детей с нарушениями слуха выступает в качестве решения проблемы становления положительных для общества личностных качеств и активной гражданской позиции [1]. В процессе реализации права на участие и организацию школьной жизни под компетентным педагогическим руководством у ребенка с нарушениями слуха формируются такие положительные черты личности, как: ответственность, активность, социальная заинтересованность, уверенность, трудолюбие [2]. Ученическое самоуправление, как демократический способ взаимодействия, способствует реализации права на участие в изменениях школьной жизни и в организации совместной социально-развивающей деятельности школьников [3].

Исходя из психофизических особенностей развития детей с нарушениями слуха, нами совместно с администрацией было решено создать двухуровневую структуру организации школьного самоуправления, включавшую в себя управление на уровне всей школы и отдельных групповых коллективов. Предложенная система предполагала возможность участия всех заинтересованных обучающихся. С начала 2019/2020 учебного года в школе-интернате № 65 г. Москвы классными руководителями было проведено распределение обязанностей среди обучающихся. Во классных подразделениях педагогами организовалось самоуправление первого уровня. Для этого было назначено по 3 ученика, каждый из которых отвечал за свое направление деятельности: учебно-правовое, экономико-трудовое или культурно-досуговое. К середине ноября среди старших обучающихся были проведены общешкольные выборы на посты председателей школьных комиссий, составляющих основу второго уровня самоуправления. Структуры первого уровня отвечали за реализацию деятельности в следующих направлениях: образовательное, самообслуживания, трудовое, художественно-

эстетическое, спортивно-оздоровительное; которые в свою очередь объединялись в 3 блока: учебно-правовой, экономико-трудовой, культурно-досуговой. Структура *I уровня* предполагает, что педагог-консультант (классный руководитель, воспитатель, педагог-организатор), учитывая индивидуальные черты личности, возможности и желания каждого воспитанника, избирает наиболее подходящих кандидатов, которые будут отвечать за организацию деятельности каждого из блоков, за помощь в проведении классных собраний, за подготовку информации и предложений, отражающих потребности класса. Структура *II уровня*: самоуправление на уровне общешкольного коллектива обучающихся. Комиссии школы: «Знание и Порядок», «Экономика и Труд», «Досуг и Отдых», возглавляемые председателем и заместителем, избранными из числа старших обучающихся, состоят из членов одноименных органов самоуправления отдельных классов (групп). Председатель несет ответственность за деятельность всей комиссии и каждого ее члена, а заместитель осуществляет реализацию планирования работы в установленные эпизоды времени. Между членами комиссий распределяется ответственность за внутри- и внешкольные проекты. Руководитель организации, представители администрации, педагог-организатор, вожатый, педагоги, воспитатели, тьюторы оказывают непосредственную помощь членам комиссии в качестве педагогов-консультантов. Председатели общешкольных комиссий представляют общешкольный Совет обучающихся. Заместитель руководителя образовательной организации, курирующий воспитательную работу, осуществляет педагогическое управление Советом обучающихся и административный контроль. Комиссиями школы-интерната выполняется следующий функционал: анализируются результаты самоуправленческой деятельности каждого классно-группового ученического коллектива по определенному направлению работы, профилю. Результатом деятельности становится обобщение тремя комиссиями всей текущей информации и ситуативный анализ; оказание помощи при планировании взаимосвязанной коллективной деятельности обучающихся, при разработке способов ее реализации; совместное составление руководителями комиссий с педагогами-консультантами аналитической записки, направленной на усовершенствование коллективного взаимодействия, предлагаемой общешкольному Совету обучающихся. Функции, реализуемые общешкольным Советом обучающихся: выявление эффективности деятельности органов

самоуправления классов (групп); подготовка оценочных суждений и рекомендаций, предлагаемых общешкольному Собранию обучающихся; определение результативности активности отдельных членов органов ученического самоуправления. Высший орган ученического самоуправления представлен общешкольным Собранием обучающихся, ответственным за разработку структуры и основных направлений деятельности ученического самоуправления. Предложенная нами модель соответствует принципам построения самоуправления обучающихся, как в общей системе управления, так и специальной коррекционной системе управления.

Опираясь на принцип единства планирования внеурочной деятельности образовательной организации, при ежемесячном составлении планов воспитательных мероприятий, важно учитывать и вносить проекты и мероприятия, способствующие развитию органов ученического самоуправления. Планирование функционирования органов самоуправления включает работу определенного органа ученического самоуправления в установленный календарный период: ежемесячно, на четверть, полугодично, на год. Ведущие направления урочной и внеурочной деятельности обучающихся определяют содержание работы органов ученического самоуправления. Комиссия *«Знание и Порядок»*: учебно-образовательная (познавательная) деятельность воспитанников, самостоятельное, внеклассное чтение, состояние школьно-письменных принадлежностей, школьной формы одежды, поведение воспитанников, дисциплина, (нравственно-этическое, гражданско-правовое направления). Комиссия *«Экономика и Труд»*: общественно-полезный, самообслуживающий труд, организация и несение дежурств, внешний вид, санитарное состояние помещений, сохранность мебели, (трудовое направление, экономическое, санитарно-гигиеническое). Комиссией *«Досуг и Отдых»* организуются основные процессы художественно-эстетической деятельности (празднование календарных дат, конкурсные мероприятия, концертные выступления, фестивали и выставки, встречи воспитанников с успешными современниками), занятия детьми спортивно-оздоровительной деятельностью (участие в соревнованиях, проведение спортивных состязаний, «Дней здоровья», походов), информационное обеспечение (оформление стенных газет: «Домовенок», «Молния», «Наша школьная жизнь», ведение группового сайта, социальных сетей) [5]. В планирование внеурочной деятельности школы и воспитательной работы

классов (групп) вносятся предполагаемые результаты, как отдельные этапы реализации воспитательной темы.

В качестве основных функций социального управления выступают аналитическая деятельность, планирование, организация, мониторинг, регулирование, методическая помощь и вновь аналитическое осмысление. В настоящее время обосновывается применение двойных определений для обозначения информационно-аналитической, планово-прогностической, мотивационно-целевой, организационно-распорядительной, диагностическо-контрольной и регулятивно-коррекционной управленческих функций. В самоуправлении указанные функции имеют помесечную цикличность чередования. В структуру управленческого цикла деятельности органов ученического самоуправления входит следующая последовательность:

- сбор и анализ информации, касающейся всех уровней ученического самоуправления: групповая информация анализирует деятельность в органах школьного самоуправления всех членов классного коллектива; анализ каждого направления деятельности проводится на Совете обучающихся, на общешкольном Собрании обучающихся;

- в процесс планирования на уровне класса включаются групповые органы, на более высоком уровне – общешкольные органы ученического самоуправления; результатами планирования должны стать ответы на вопросы «Что предстоит сделать в группе, в школе, за пределами школы для улучшения жизни общества, города, страны?»;

- организационные мероприятия, как подготовительная деятельность, реализуемая педагогами-консультантами, направленная на формирование у обучающихся организационно-управленческих умений, личностных компетенций, таких как: инициативность, исполнительность, самостоятельность при реализации поручений, соблюдение сроков исполнения, ответственность при завершении начатого дела;

- контролирующая функция достигается путем развития ученического самоконтроля, постоянного, последовательного и систематизированного контроля органами самоуправления и администрации, следствием чего становится приобретение объективной информации о протекающих в образовательной организации процессах самоуправления для последующего принятия управленческих решений;

- в случае нежелательных отклонений от запланированной работы

органов самоуправления возникает необходимость своевременного внесения изменений воспитанниками, руководителями органов самоуправления, что предполагает регулирование и коррекцию, которые реализуются в ходе ненавязчивых бесед, взаимопомощи педагогами консультантами.

За время существования двухуровневой системы ученического самоуправления обучающиеся в классах стали более ответственно относиться к внеучебным задачам, таким как: участие в общешкольных конкурсах, выставках, украшение классов к праздникам и помощь в подготовке концертов и показательных выступлений. Без сомнений, самоуправление первого уровня, за счет повышения самостоятельности и дисциплинированности, значительно облегчило работу как классных руководителей, так и администрации школы. С помощью создания второго уровня ученического самоуправления были удовлетворительно выполнены контроль одежды, помощь в организации досуговой деятельности, дополнительного образования, регулярная проверка состояния школьных принадлежностей и школьных помещений.

Результатами работы ученического самоуправления стали: формирование у обучающихся положительных качеств, таких как: ответственность, дисциплинированность, организованность, уверенность в себе, отзывчивость, взаимопонимание; формирование у обучающихся основных понятий, навыков и умений собственной и общественной самоорганизации; повышение мотивации к общественно полезной деятельности и взаимодействию с школьной администрацией по вопросам совершенствования школьной жизни; частичное становление активной гражданской позиции и развитие патриотизма; улучшение эмоционального фона, как в отдельных классах, так и на общешкольном уровне; снятие с педагогов и администрации некоторых организационных и педагогических функций; развитие у обучающихся лидерских качеств и понимания организаторской работы; развитие социальных коммуникативных навыков у обучающихся с нарушениями слуха.

Список литературы:

1. *Евтушенко И.В., Надвикова В.В., Шкатулла В.И.* Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов. М.: Прометей, 2017. 578 с.
2. *Евтушенко И.В.* Современные подходы к разработке модели

социализации умственно отсталых детей // *Особые дети в обществе*. М., 2015. С. 68–75.

3. *Евтушенко И.В., Евтушенко И.И.* Основы формирования гуманных межличностных отношений в классном коллективе старшеклассников в условиях инклюзивного образования // *Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья*. М., 2014. С. 130–136.

4. *Евтушенко Е.А., Евтушенко И.В.* К оценке уровня нравственной воспитанности обучающихся с умственной отсталостью // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 2. [Электронный ресурс] URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24421> (дата обращения: 04.03.2020).

5. *Евтушенко И.В., Чернышкова Е.В.* Формирование эстетической культуры глухих детей во внеурочной музыкально-ритмической деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. [Электронный ресурс] URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20873> (дата обращения: 04.03.2020).

Коваленко О.В.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

ov_kovalenko@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Соломина Е.Н.**

к.п.н., профессор

Состояние навыков самообслуживания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Аннотация: в статье представлены результаты исследования состояния навыков самообслуживания у учащихся 2-го класса с нарушениями интеллекта. По результатам эксперимента сделаны выводы об уровне развития навыков самообслуживания у обучающихся.

Ключевые слова: навыки самообслуживания, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, состояние навыков самообслуживания.

Социальная адаптация лиц с интеллектуальными нарушениями является одной из главных задач, решаемых современной специальной педагогикой. Процесс социализации обучающихся с умственной отсталостью сложен и длителен, а интеграция в общество затруднена. Успешная социальная адаптация данной категории обучающихся возможна лишь в результате специально организованной работы по их подготовке к самостоятельной жизни.

Одним из направлений этой работы является формирование навыков самообслуживания. Овладение ими является частью самостоятельной взрослой жизни. А.Р. Маллер [2] считает, что бытовая компетентность – это один из наиболее значимых показателей социальной адаптации. По мнению А.Р. Малера и Г.В. Цикото [3] первым и основным этапом коррекционно-развивающей работы является формирование навыков самообслуживания, в том числе санитарно-гигиенических.

Исследования, проведенные Т.А. Девятковой, А.М. Щербаковой [1], показали, что низкий уровень социальной компетентности, присущий обучающимся с нарушениями интеллекта, в дальнейшем нарушает процесс включения их в общественную жизнь, снижает возможность усвоения принятых в обществе системы ценностей и социальных норм.

Цель нашего исследования – определение состояния навыков самообслуживания у младших школьников с нарушением интеллекта, обучающихся в условиях школы-интерната.

В экспериментальном исследовании приняли участие 12 второклассников, имеющих нарушения интеллекта.

На первом этапе исследования осуществлялось изучение психолого-педагогической и медицинской документации, что позволило нам собрать анамнестические сведения, а также сведения о том, какие виды медицинской и педагогической помощи были оказаны детям до их поступления в образовательное учреждение. Нами были изучены заключения ПМПК и педагогические характеристики обучающихся.

На втором этапе осуществлялось наблюдение за обучающимися с целью выявления состояния навыков самообслуживания. Оно осуществлялось во время уроков и в ходе режимных моментов по направлениям: «Культура приема пищи», «Навыки удовлетворения гигиенических потребностей», «Степень самостоятельности при пользовании одеждой и обувью».

Третьим этапом исследования был констатирующий эксперимент, целью которого было определить состояние навыков самообслуживания учащихся. Констатирующий эксперимент состоял из 2 частей.

Сначала у обучающихся выявлялись знания по темам: «Части тела», «Одежда и обувь», «Посуда», «Мебель», «Предметы, необходимые для овладения навыками удовлетворения гигиенических потребностей».

Вторая часть эксперимента была посвящена изучению сформированности навыков самообслуживания у второклассников с нарушениями интеллекта.

По результатам наблюдения, в зависимости от количества помощи, необходимой испытуемым при совершении того или иного действия, выставлялась оценка от нуля до двух баллов.

Если учащийся не был способен выполнить задание даже с помощью взрослого, он получал ноль баллов. В том случае, если при выполнении задания учащемуся была нужна минимальная помощь со стороны взрослого, самостоятельность выполнения задания оценивалась в один балл. При успешном выполнении работы, когда ребенок был полностью самостоятелен и помощь со стороны взрослого не оказывалась, ставилась оценка в два балла.

Проанализировав результаты выполнения заданий, нами было выделено три уровня состояния навыков самообслуживания у обучающихся 2 класса школы-интерната для детей с нарушениями интеллекта: I уровень – навыки самообслуживания находятся на стадии формирования; II уровень – ученик освоил навыки самообслуживания, но нуждается в помощи взрослого; III уровень, когда навыки самообслуживания полностью сформированы.

Результаты экспериментального исследования показали, что состояние навыков самообслуживания у учащихся 2-го класса с нарушениями интеллекта различно. Чуть менее, чем у половины обследуемых второклассников социально-бытовые навыки находятся на стадии формирования. Почти всем детям, принявшим участие в эксперименте, необходима помощь взрослого, что соответствует I и II уровням сформированности навыков самообслуживания.

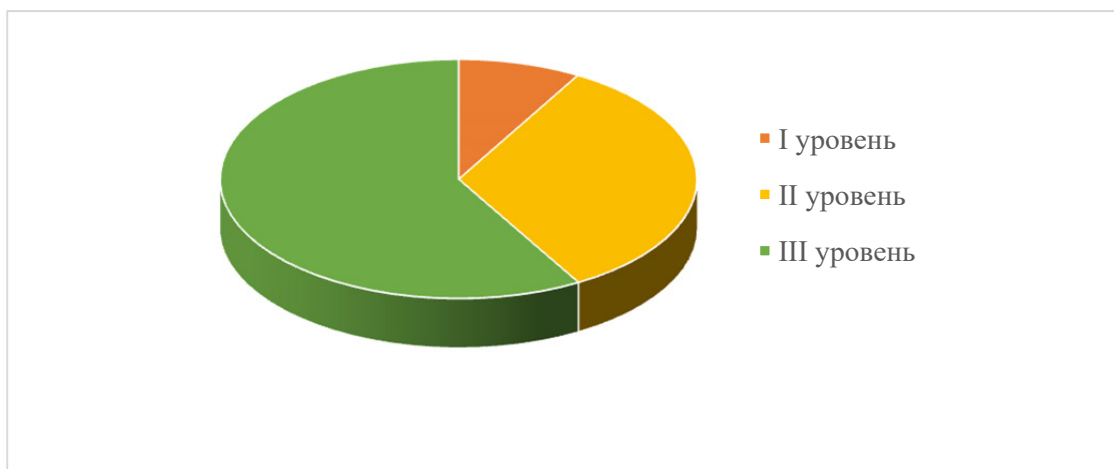


Рис. 1. Уровни сформированности навыков самообслуживания у учащихся 2-го класса.

Анализируя полученные результаты, можно заключить, что у 58,30% младших школьников с нарушением интеллекта (7 человек) навыки самообслуживания сформированы. Недостаточно сформированы навыки самообслуживания у 33,30% учащихся (4 человека). У 8,30% учеников (1 человек) навыки самообслуживания не сформированы вовсе (рис. 1).

Таким образом, результаты анализа психолого-педагогической литературы, а также данные экспериментального исследования указывают на то, что младшим школьникам с нарушением интеллекта необходима помощь со стороны работников образовательного учреждения для наибольшей вероятности благополучной интеграции в общество и накопления учащимися необходимого социального опыта.

Список литературы:

1. Девяткова Т.А. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: пособие для учителя / Под ред. А.М. Щербаковой. М.: Владос, 2014. 302 с.
2. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2000. 124 с.

3. *Маллер А.Р., Цикото Г.В.* Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 208 с.

Корабельникова А.Г.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

emily_9393@mail.ru

Научный руководитель: **Головчиц Л.А.**

д.п.н., профессор

Исследование социального поведения младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями

Аннотация: в статье обсуждается проблема изучения социального поведения у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Представлено теоретическое обоснование исследуемой темы, описаны методики исследования и критерии сформированности социального поведения.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями, умственная отсталость, социальное поведение, образовательный стандарт.

Социальное поведение человека, формируется, развивается и проявляется в условиях общественной жизни. Детерминанты, опосредующие социальное поведение, разделяются на внутренние психологические и внешние социальные. К внутренним психологическим детерминантам социального поведения относятся коммуникативные способности и навыки. Выработка психологической линии социального поведения рассматривается как активное приспособление к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, правил, норм и стилей поведения. Внешние детерминанты социального поведения обусловлены условиями окружающей среды и их влиянием на деятельность, а также активность субъектов в данных условиях.

С точки зрения педагогики социальное поведение может быть рассмотрено как процесс и результат формирования у детей представлений о многообразии окружающего мира, отношения к воспринимаемым социальным явлениям и поведения, соответствующего общепринятым нормам социума [2, 3]. В процессе анализа специальной литературы наше внимание было акцентировано на формировании у детей с тяжелыми множественными нарушениями (ТМНР) социально-бытовой ориентировки и навыков поведения в повседневной жизни, в процессе социальной адаптации в окружающем мире (И.М. Бгажнокова, Е.Т. Логинова, А.Р. Маллер, Л.М. Шипицына, А.М. Царев, Г.А. Цикото и др.). Эти вопросы находят отражение в современных программах специального школьного образования, в подходах к использованию различных технологий в обучении детей с интеллектуальными нарушениями (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, А.М. Царев, и др.). Однако проблема социального поведения обучающихся начальных классов с ТМНР не была предметом специальных исследований авторов, в связи с этим исследование приобретает особую актуальность.

В группу лиц с ТМНР были включены дети, имеющие умеренную, тяжелую или глубокую умственную отсталость в сочетании с другими нарушениями развития. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), освоение обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы предполагает достижение личностных и предметных результатов [1, 4].

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и научно-методической разработке условий формирования социального поведения младших школьников с ТМНР.

Для установления уровня актуального развития ребенка и его социального поведения нами был проведен констатирующий этап эксперимента, который осуществлялся на базе ГБОУ школа № 904 г. Москвы.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось выявление особенностей социального поведения в бытовых, семейных и общественных учреждениях.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

- разработать диагностическую карту для оценки особенностей социального поведения, которая позволяла бы в наиболее полном виде исследовать различные аспекты и компоненты социального поведения у детей с различными степенями интеллектуальной недостаточности;

- провести комплексную диагностику социально приемлемого поведения детей с ТМНР, выявить некоторые паттерны, типичные для детей данной категории, сравнить полученные результаты с результатами выборки детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

В процессе подбора экспериментальных заданий мы столкнулись с рядом трудностей. Выяснилось, что арсенал диагностических методик, направленных на изучение социального поведения, весьма ограничен и часто не рассчитан на младших школьников с ТМНР. Исходя из этого, на основе изученного диагностического материала нами был модифицирован ряд методик.

В исследовании приняли участие 35 детей младшего школьного возраста: 20 детей с ТМНР были включены в экспериментальную группу и 15 обучающихся с легкой степенью УО составили сравнительную группу.

Были выделены и изучены компоненты социального поведения: когнитивный, коммуникативный, мотивационно-поведенческий (А. Бандура, 1977).

Для исследования уровня психического развития и индивидуальных особенностей ребенка, на основе которых можно составить индивидуальную карту на каждого обучающегося, была использована диагностическая методика «Карта наблюдений» (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич, 2000), в основе которой лежит принцип семантического дифференциала, предложенного Ч. Осгудом (1972). Методика позволяет исследовать когнитивные особенности ребенка, обобщить наблюдения, дать количественную и качественную оценку развития ребенка педагогами и родителями, что создает возможность представить индивидуальный уровень развития школьника с умственной отсталостью [5].

Для выявления коммуникативных навыков детей была модифицирована методика «Социограмма» (Педагогический анализ социального развития людей с множественными нарушениями, форма РАС-S/P). В данной методике представлена информация о темпе социального развития ребенка, его коммуникативных способностях.

Для определения состояния социальных навыков в семье и вне семьи, выявления поведенческих и эмоциональных особенностей нами была создана анкета в электронном носителе Google Project Forms. При разработке анкеты мы адаптировали опросник «Шкала навыков, необходимых для социальной адаптации» (D. Norris and, P. Williams, 1975). В основу данного опросника вошли поведенческие маркеры И.М. Бгажноковой. Маркеры выступают в качестве примеров, особенности социального поведения ребенка дома, в общественных местах, например, может ли он дома накрыть на стол, обращается ли за помощью к родителям, может ли в магазине оплатить покупку или спросить о цене товара, как реагирует на окружающих людей во время посещения общественных мест, самостоятельно ли инициирует общение и т.д.

Использовались основные критерии выполнения действий: самостоятельно, с частичной помощью взрослого, с активной помощью взрослого, вместе со взрослым, отказ действий.

Анализ экспериментальных данных показал, что для учащихся с ТМНР характерны низкий (52%) и критически низкий (25%) уровни сформированности социального поведения. Действия были выполнены детьми с активной и частичной помощью взрослого, присутствовали ситуации, в которых учащиеся отказывались выполнять задания (многие родители отметили, что в быту (мытьё посуды, помощь при накрывании на стол и др.), дети капризничали и отказывались от выполнения заданий, старались переложить обязанности на старших или младших братьев, демонстративно бросали предметы на пол). Наблюдалась минимальная тенденция к самостоятельному выполнению. Ученики с легкой умственной отсталостью, вошедшие в сравнительную группу, продемонстрировали средний (71%) и низкий (29%) уровни сформированности показателей социального поведения. В их действиях присутствовало частично самостоятельное выполнение, но без контроля взрослого задания были выполнены плохо, не до конца. В ходе наблюдения за выполнением заданий, направленных на выявление социального поведения учащихся с ТМНР, адекватность поведения в большей степени зависела от тяжести нарушения ребенка. Менее успешно выполняли задание (или не выполняли вообще) дети, имеющие более тяжелые сочетанные нарушения.

Комплексное изучение показало необходимость разработки специальных программно-методических материалов по формированию норм социального поведения школьников с ТМНР.

Список литературы:

1. *Алехина А.В.* Психологические особенности развития сенсорно-перцептивных действий у детей с синдромом Дауна // Дефектология. 1999. № 5. С. 11–18.
2. *Бгажнокова И.М., Ульянцева М.Б., Комарова С.В.* Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. М.: ВЛАДОС, 2010. 239 с.
3. *Головщиц Л.А.* Программа «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития». М.: Гном и Д, 2006. 127 с.
4. *Пишечек М.Я.* Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью. СПб.: Речь, 2006. 276 с.
5. *Стребелева Е.А.* Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. М.: ВЛАДОС, 2014. 180 с.

Михалева Е.А.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

jane-mikhaleva98@rambler.ru

Научный руководитель: **Соломина Е.Н.**

к.п.н., профессор

Особенности совместной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Аннотация: в статье представлены результаты исследования особенностей совместной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями. По результатам эксперимента сделаны выводы об уровне сформированности совместной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: совместная деятельность, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, взаимодействие, работа в группе.

На сегодняшний день одной из главных задач, стоящих перед педагогами, является формирование совместной деятельности обучающихся, развитие способностей и умений в общении со сверстниками. Совместная деятельность является важнейшим коллективно-образующим фактором в детских и подростковых группах, как и в любом другом сообществе, – это способность «жить и работать сообща». По мнению В.С. Мухиной [2], совместная деятельность характеризуется единством по месту, времени и действию, общей целью, и осуществляется посредством инициативной координации и управления действиями друг друга, внутри общего способа действия, происходящих на фоне совместных переживаний с учетом особенностей каждого участника.

Совместная деятельность является необходимым условием социализации человека, средством и фактором его общего психического и личностного развития, что является особенно значимым для обучающихся с интеллектуальными нарушениями [1].

По мнению М.И. Лисиной [1], В.С. Мухиной [2], Т.А. Репиной [3] и др., в старшем дошкольном возрасте складываются предпосылки для овладения детьми умениями совместной деятельности на основе сотрудничества, многие виды работ осуществляются в форме совместной деятельности, важной стороной которой является общение.

Целью нашего исследования было изучение состояния совместной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Для проведения экспериментального исследования нами была выбрана группа испытуемых, состоящая из 8 учащихся 2-го класса с умственной отсталостью в возрасте 10-12 лет.

Для достижения поставленной цели использовались методики, которые позволяли определить сформированность таких свойств совместной деятельности, как:

- общение как умение наладить эффективное сотрудничество в ходе совместной деятельности;
- личностная готовность как готовность к участию в совместной деятельности, настрой на сотрудничество;

- инициатива как умение проявлять активность в установлении сотрудничества со сверстниками;
- положительные межличностные отношения как умение устанавливать положительные, дружеские отношения и умение поддерживать их в ходе совместной деятельности;
- чувствительность к воздействиям сверстника – отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения.

В процессе констатирующего эксперимента мы применяли следующие методики: «Диагностическая методика С.П. Циновской», «Лабиринт» Е.Е. Кравцовой, «Рукавички».

Результаты выполнения диагностической методики С.П. Циновской, направленной на определения уровня личностной готовности (самостоятельности и социализации), показали, что: только 25% учащихся второго класса способны самостоятельно справляться с повседневными бытовыми задачами, остальные 75% проявляют самостоятельность только в отдельных ситуациях и нуждаются в постоянной помощи взрослого; никто из обучающихся (100%) не умеет общаться, не нарушая чужих интересов, но при этом учитывая свои. Второклассники не способны спокойно отстаивать свои интересы и идти на компромисс. Также все дети испытывают трудности при обращении ко взрослым – не могут правильно сформулировать просьбу, не соблюдают необходимую субординацию.

Исследование навыков общения второклассников с нарушениями интеллекта в ходе парной совместной деятельности (методика «Лабиринт») показали 2 типа взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками из 6 возможных. К первой группе – элементарное принятие детьми учебной задачи – относятся 50% детей. Они не согласовывали действия, никак не общались с партнером в ходе выполнения игрового задания. Дети не огорчились, что не достигли цели. Во второй группе принимают задачу, но не могут удержать ее на протяжении всей игры – вошли также 50% испытуемых. Учащиеся эпизодически обращались к партнеру, но не искали общих способов решения проблемы. Дети обращают внимания на подсказки взрослого, но не наблюдается эффективности их использования. Нет также ни предвосхищения результатов своих действий, ни поисков общих способов решения поставленной задачи.

Результаты проведения методики «Рукавички», направленной на изучение отношений детей со сверстниками и их коммуникативных умений, показали, что 25% испытуемых имеют низкий уровень взаимодействия в ходе выполнения работы (в узорах явно преобладают различия и вообще нет сходства, дети не пытались договориться, каждый настаивал на своем), а 75% – средний уровень – совпадают только отдельные признаки, однако взаимодействия не наблюдалось, второклассники копировали действия друг друга, не используя коммуникативных средств.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

- умственно отсталые второклассники не могут наладить эффективное общение в ходе совместной работы;
- младшие школьники недостаточно готовы к совместному взаимодействию – их самостоятельность находится на низком уровне;
- обучающимся с нарушениями интеллекта сложно проявлять инициативу и быть активными в установлении сотрудничества;
- отмечается нежелание в принятии предложений со стороны напарника.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют недостаточную сформированность совместной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Анализ психолого-педагогической литературы и результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, свидетельствуют о необходимости разработки системы мероприятий, которые будут направлены на развитие совместной деятельности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями для обеспечения повышения их социализации и адаптации.

Список литературы:

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 256 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2017. 212 с.

3. *Репина Т.А.* Отношения между сверстниками в группе детского сада: опыт социально-психологического исследования. М.: Педагогика, 1978. 200 с.

Музафарова А.А.

Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы

Россия, г. Уфа

Anni9999@mail.ru

Научный руководитель: **Фатихова Л.Ф.**

к.п.н., доцент

Теоретический обзор проблемы изучения социального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация: в статье проводится анализ существующих методик изучения невербального и вербального компонента социального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющий сделать вывод об отсутствии единого диагностического подхода.

Ключевые слова: социальный интеллект, социализация, адаптация, дефект.

Возросшая популярность исследований социального интеллекта связана с ростом требований современного общества к перцептивным и когнитивным характеристикам личности. Высокий уровень развития социального интеллекта, а также эмоционального интеллекта как неотъемлемой его части, является гарантом успешной социокультурной адаптации индивида.

Первое упоминание социального интеллекта появилось в трудах американского психолога Э. Торндайка в 1920 году и представляло собой модель, состоящую из трех компонентов – способности генерировать идеи, развития предметных и коммуникативных навыков. Спустя 18 лет Тельмой Хант создается первый тест на определение уровня социального интеллекта The George Washington Social Intelligence Test (GWSIT), оценивающий способности действовать в экстремальных ситуациях, считывать эмоции окружающих и правильно интерпретировать свои,

запоминать имена и владеть чувством юмора. Дж. Гилфорд представил социальный интеллект в виде кубической модели, включающей 180 факторов интеллекта. Трактовке поведения, как важной составляющей социального интеллекта Дж. Гилфорд приписывал в большей степени невербальный характер. Объединение подходов вербального (когнитивные группы) и невербального (поведенческие группы) интеллекта в своих трудах описывают С. Космитский и О.П. Джон [4]. Выделение эмоционального интеллекта в структуре социального произошло в конце прошлого столетия П. Сэловей и Дж. Мейром и вызвало большой интерес со стороны научного сообщества. Явным доказательством этого является количество научных статей, посвященных изучению социального и эмоционального интеллектов – от 50 статей в 1999 году до 1050 статей в 2006 году. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день тема изучения социального интеллекта является востребованной как для изучения общества в целом, так и для изучения социальной психики детей с ограниченными возможностями, так как именно достижение высокого уровня социального интеллекта является существенным фактором улучшения качества жизни в обществе.

Развитие социального интеллекта начинается с первых дней жизни ребенка: с рождения опыт социализации приобретается через невербальные сигналы интонации, сенсорные контакты и мимику людей, окружающих ребенка. С развитием речи в арсенале ребенка появляется способность понимать и интерпретировать вербальные знаки. Умение понимать эмоциональный окрас речи и прогнозировать дальнейшие события ребенок приобретает к 3 годам. Весь опыт социальных взаимодействий приобретается через общение. В дошкольном периоде дети проходят четыре формы общения, согласно М.И. Лисиной [3]: ситуативно-личностное, возникающее между родителем и ребенком в первый год жизни и проявляющееся в форме доверия и безопасности; ситуативно-деловое общение, существующее до 4 лет и представляющее собой деятельность-игру; внеситуативно-познавательное в старшем дошкольном возрасте – выражается в любознательности и потребности уважения со стороны окружающих; внеситуативно-личностное, которое формирует чувство эмпатии и представляет собой подражание взрослым коммуникациям. Критериями социального интеллекта у детей являются навыки коммуникабельности, самоанализа и контроля, анализа ситуации

и поступков людей, а также понимание норм и правил поведения, принятых в существующем обществе [2].

«Выпадение» детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья из социума происходит из-за нарушения процессов внимания, мышления, восприятия и памяти. Вторичным дефектом в данном случае является социальная дезадаптация, проявляющаяся в неадекватности эмоциональных реакций, аддиктивном и девиантном поведении. Именно для недопущения возникновения вторичного дефекта необходим единый подход к изучению социального интеллекта и формирования единой методической базы для диагностики и своевременной коррекционной работы с детьми и подростками, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

Процесс социализации детей с ОВЗ претерпевает изменения под влиянием существующего дефекта. Главной целью компенсаторной деятельности является развитие коммуникативных навыков за счет сохранных функций при помощи адаптированных под конкретную нозологию методик. Так, расширяя спектр звуковых раздражителей, создавая среду для развития тактильно-двигательной и эмоционально-слуховой сферы проводится социализация слабовидящих и слепых детей, происходит практическое обучение у зрячих и приобретения важного опыта [5]. Эмоциональные и невербальные коммуникации используются для успешной социализации детей с нарушениями речи. Отсутствие способности социального взаимодействия у детей с расстройством аутистического спектра корректируется такими методами как холдинг-терапия, «коммуникация с поддержкой», а также сенсорная стимуляция. Работа по развитию навыков социализации у детей с умственной отсталостью направлена на преодоление смыслового барьера в субъектно-объектном взаимодействии. Таким образом, коррекционная работа социальной направленности в семье и на занятиях в учебных группах способствует формированию навыков невербального и вербального общения, приобретение позитивного опыта коммуникаций у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Среди существующих методик изучения социального интеллекта принято выделять две группы: методы наблюдения, позволяющие оценивать реальное поведение людей и тесты по типу «карандаш-бумага». Для изучения эмоционально-личностной сферы используется тест рисуночной фрустрации, состоящий из 24 рисунков, адаптированных для детской аудитории и представляющих из себя

конфликтные ситуации с открытыми диалогами персонажей, содержание которых и предлагается ребенку угадать.

Аналогичную цель ставит перед собой методика Т.П. Гавриловой «Неоконченной рассказ», состоящая из 3 рассказов, в сюжете которых есть потерпевший и обидчик; ребенок должен закончить рассказ, комментируя чувства и действия персонажей. Результаты данных исследований позволяют давать прогноз о проявлении эмоциональных реакций личности при столкновении с проблемой.

В практике работы с различными психоэмоциональными состояниями применяется методика Д. Лампена «Дерево», в результате применения которой формулируется вывод об особенностях личностного «Я» испытуемого на основании выбора им одного из персонажей, изображенных на ветвях дерева, каждой из которых соответствует определенный уровень достижений. Для изучения сформированности образа «Я» также используется вербальная методика «Расскажи о себе», в ходе диалога со специально подобранными вопросами проводится анализ полоролевого поведения ребенка и его самооценки с целью диагностики и проведения последующей компенсаторно-коррекционной работы.

Цветовой компонент используется в методиках А.Н. Лутошкина «Цветоматрица» и А.О. Ореховой «Домики», в которых за определенными цветами закреплены советуемые эмоциональные состояния ребенка. Такая диагностика позволяет оперативно определять эмоциональное состояние детей в ходе занятий и факторы, влияющие на это состояние. Для изучения восприятия экспрессии используются аудиотест Р.О. Агавеляна [1], в ходе которого испытуемый должен определить эмоциональное состояние на слух, и методика вербальной и графической фиксации признаков эмоциональных состояний В.А. Лубунской.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день существует много методик для изучения отдельных компонентов социального интеллекта детей с ОВЗ, однако подхода, включающего в единый комплекс изучение как вербального, так и невербального компонентов социального интеллекта, пока не разработано.

Список литературы:

1. *Агавелян Р.О., Агавелян О.К.* Голос и адаптация в социуме лиц с интеллектуальной недостаточностью // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 138–144.
2. *Иоаниди А.Ф., Мамедова Л.В.* Методы развития коммуникативных навыков у детей младшего подросткового возраста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. Т.12. № 8. С. 1556–1558.
3. *Лисина М.И.* Развитие общения со сверстниками // Дошкольное воспитание. 2009. № 3. С. 22.
4. *Мудрик А.В.* Социализация человека. М.: Академия, 2014. 304 с.
5. *Фомичева Л.В.* К вопросу о социализации ребенка раннего возраста с нарушением зрения // Специальное образование. 2014. Т. 34. № 2. С. 57–64.

Панова А.П.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

ap_panova1@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Кулакова Е.В.**

к.п.н., профессор

Речевой этикет слабослышащих младших школьников

Аннотация: статья посвящена изучению особенностей овладения нормами речевого этикета слабослышащими младшими школьниками.

Ключевые слова: речевой этикет, речевое поведение, коммуникативная компетенция, жизненные компетенции.

В настоящее время одной из главных задач обучения детей с нарушениями слуха является формирование и развитие коммуникативной компетенции как основной жизненной компетенции для обучающихся с нарушениями слуха. При этом необходимо учесть, что коммуникативная компетенция подразумевает наличие знаний, умений и связанные с ним многократные составляющие, их содержание

реализуется в жизни через виды речевой деятельности в четырех ее формах: слушании, говорении, чтении и письме. По данным последних исследований (Е.А. Зырянова, Л.Ю. Петровская, А.Л. Шарандин и др.) отмечается тот факт, что речевая культура школьников младших классов находится в кризисном состоянии. Ученые отмечают, что во многом это связано с уменьшением объема словарного запаса, недостаточным уровнем развития связной речи, отсутствием умения анализа ситуации, логичного и грамотного выражения своих мыслей, несформированностью речевого этикета у детей. Вследствие данных особенностей у детей не развиты принятые в обществе нормы поведения и отсутствует культура делового общения, что негативно влияет на формирование речевого поведения и, как следствие, коммуникативной компетенции у обучающихся.

В связи с этим интересно изучение термина «речевой этикет». Существует несколько определений данного понятия, описанных в таких научных областях как психология, педагогика и лингвистика. Эти определения схожи между собой, однако толкование понятия речевого этикета, представленного с точки зрения лингвистики, является наиболее полным и разносторонним.

Так, согласно определению лингвиста Н.И. Формановской, речевой этикет представляет собой «социально заданные и национально специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их социальным положением и ролями, ролевыми и личными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [2].

Несмотря на то, что учеными рассматриваются нормы русского речевого этикета, существует мало учебной и методической литературы, в которой описываются особенности формирования речевого этикета как у слышащих обучающихся начальных классов, так и у сверстников с нарушениями слуха.

Таким образом, значимость проблемы и недостаточность информации по вопросу речевого этикета у младших школьников с нарушениями слуха объясняют актуальность данной темы.

Нами изучался контингент обучающихся с нарушениями слуха, в связи с этим необходимо учитывать планируемые результаты, описанные в федеральном государственном образовательном стандарте начального

общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ).

Исходя из ФГОС НОО ОВЗ, слабослышащие младшие школьники в рамках формирования социальных (жизненных) компетенций должны овладеть умением дифференциации и осмысления принятых ценностей и социальных ролей, научиться верно применять навыки речевого этикета, а именно использовать словесную речь для взаимодействия в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса, адекватно применять соответствующие коммуникативной ситуации речевые средства, верно употреблять в устной речи обращение «вы» или «ты» согласно статусу собеседника, корректно привлечь к себе внимание, применять формы выражения чувств соответственно ситуации и адекватно использовать принятые речевые ритуалы [1].

Анализ литературы и требований, изложенных в ФГОС НОО ОВЗ, позволил составить следующее определение. Речевой этикет – это заданные обществом правила речевого поведения в различных ситуациях, представленные определенными речевыми формулами, культурой общения и естественными невербальными средствами в процессе коммуникации в зависимости от условий, обстановки и социального статуса собеседника. Согласно данному определению, нами были выделены критерии для изучения речевого этикета младших школьников с нарушениями слуха: знание правил поведения в таких социальных ситуациях как знакомство, приветствие, прощание, извинение, благодарность, обращение с просьбой, умение выразить желание со взрослыми (с учетом их социальных ролей) и детьми разного возраста; умение применять на практике данные правила поведения; овладение культурой делового общения (различие в использовании ты/вы в зависимости от социальной роли собеседника, отсутствие использования «неуместных» выражений, уважительное отношение к участникам диалога); верное использование естественных невербальных средств (мимика, жесты), соответствующих нормам речевого этикета.

В исследовании с целью сравнения и выделения общих и специфических тенденций приняли участие две группы обучающихся начальных классов:

группа № 1 – восемь обучающихся 4 класса с нарушениями слуха (четыре человека – двусторонняя сенсоневральная тугоухость, четыре человека – кохлеарно имплантированные); исследование было проведено в ГБОУ города Москвы «Школа № 1501». Все дети имеют адекватную

электроакустическую коррекцию слуха с помощью индивидуальных слуховых аппаратов и/или кохлеарных имплантов (КИ). Все обучающиеся имели благоприятную социальную ситуацию развития (большинство воспитывалось в семьях слышащих, все респонденты получили дошкольную подготовку в рамках АОП ДО). Школьники имеют разную степень разборчивости и качество воспроизводимой речи, при взаимодействии со взрослыми и сверстниками используют устную речь в качестве ведущей;

группа № 2 – двенадцать слышащих обучающихся 3 класса, исследование было проведено в ГБОУ города Москвы «Школа № 1285».

Анализ полученных в процессе наблюдения, анкетирования обучающихся и педагога, беседы с детьми результатов проходил в соответствии с выделенными критериями. По итогам проведения данных методов с младшими школьниками группы № 1 были получены следующие результаты.

Так, по овладению правилами поведения в различных социальных ситуациях четверо обучающихся показали знание их во всех базовых ситуациях взаимодействия (знакомство, приветствие, прощание, благодарность и извинение); остальные респонденты плохо знали правила поведения в ситуациях знакомства и извинения, так как затруднялись назвать речевые формулы, которые используются в данных случаях. Критерий, связанный с умением применять на практике данные правила поведения, показал аналогичный результат, однако стоит отметить следующую особенность: все обучающиеся группы № 1 использовали в ситуациях стандартные речевые формулы (например, «Привет», «Здравствуйте», «Пока», «До свидания» и т.д.), не имея возможности выбрать иные варианты в силу ограниченности словарного запаса. По овладению культурой делового общения стоит отметить, что для всех детей было характерно то, что они не всегда дожидались окончания реплики собеседника и начинали говорить одновременно с ним; 5 человек не всегда соблюдали правило обращения к взрослым на «вы», другие 3 человека всегда правильно обращались к взрослым людям; большинство респондентов (6 человек) не всегда соблюдали тему разговора и начинали диалог на другую тему; использование «неуместных» выражений (грубых слов) в речи было зафиксировано у половины обучающихся (4 человека), при этом двое из них использовали так называемую «инфернальную» лексику в своей речи, один школьник осознанно, другой неосознанно повторял за своим одноклассником,

другие 4 человека никогда не использовали в своей речи подобные слова. Верное использование естественных невербальных средств (мимика, жесты), соответствующих нормам речевого этикета, характерно для большинства респондентов (5 человек), остальные участники (3 человека) сопровождали свою речь мимикой и жестами, но не всегда активно в общении со сверстниками.

Для всех участников группы № 2 характерно знание всех правил поведения в различных ситуациях и умение применить их на практике, используя различные варианты речевых формул. Однако слышащие младшие школьники также не всегда соблюдают нормы речевого этикета: так, некоторые школьники часто пользуются сленгом, который могут применить и по отношению к учителю, что является неуместным (например, «*плиз*» вместо «*пожалуйста*», «*пасяб*» вместо «*спасибо*»). Помимо допустимых сленговых слов и фраз четверо обучающихся иногда используют и так называемую «инфернальную» лексику, которая является недопустимой, особенно в конфликтных ситуациях.

В статье мы представили наиболее интересные результаты, остальные более подробно описаны в дипломной работе.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие особенности овладения нормами речевого этикета слабослышащими младшими школьниками: все участники овладели хотя бы на минимальном уровне нормами речевого этикета и осознают необходимость использования правил и норм, закрепленных обществом, при взаимодействии. Однако для них характерна стереотипность поведения: обучающимся с нарушениями слуха воспроизвести усвоенные шаблоны легче, чем выстроить новую линию поведения, что связано с ограниченным выбором моделей поведения и формул речевого этикета.

Наиболее успешно применение данных правил у слабослышащих школьников происходит в ситуациях с участием взрослого. Вероятно, взрослый является не только эталоном, активизирующим обучающихся на соблюдение норм речевого этикета, но и неким контролирующим элементом, побуждающим учеников вспомнить и воспроизвести правила и нормы этикета. В связи с этим можно предположить, что данные особенности зависят не от степени снижения слуха, а от влияния социума, в частности родителей и учителя, как главных участников процесса социализации у младших школьников.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598). М.: Просвещение, 2018. 404 с.
2. *Формановская Н.И.* Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. М.: Рус. яз., 2002. 160 с.

Шевцова Н.Н.

Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена
Россия, г. Санкт-Петербург

Natashev97@yandex.ru

Научный руководитель: **Измайлова Л.С.**
к.п.н., профессор

К проблеме профориентации старшеклассников с нарушением слуха как форме самообразования

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ данных по проблеме профориентации старшеклассников с нарушением слуха с позиции самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: профориентация, старшеклассники с нарушением слуха, самообразование.

Профориентация старшеклассника с нарушением слуха – многоплановый личностно-ориентированный постоянно меняющийся процесс формирования системы отношений к профессионально-трудовой среде, становление осознанности профессиональных планов и намерений, реалистичного образа себя как профессионала. У учащихся старшего звена приоритетным направлением самообразования становится учебно-профессиональная деятельность, так как ученики к этому возрасту способны определить свое будущее – род деятельности, которым будут заниматься в дальнейшем. Исследования по проблеме профориентационной работы со школьниками, имеющими нарушения слуха, были проведены такими учеными, как Д.Ю. Алексеевских,

Н.М. Алхури, Е.Г. Ильяшенко, Е.В. Коротковских, Ю.С. Пяшкур [1, 2, 3, 4, 5].

Подготовка старшеклассников с нарушением слуха к выбору профессии предполагает всестороннее развитие личности, которая будет способна самосовершенствоваться, самообразовываться и самореализовываться в будущем. Профессиональная ориентация предполагает развитие и самореализацию духовных и физических возможностей учащихся с нарушением слуха. К выпускному классу школьнику, имеющему нарушенный слух, важно уметь ориентироваться в мире профессий, понимать значение будущей профессиональной деятельности. Д.Ю. Алексеевских считает, что профессиональное самосознание, как один из главных компонентов самосознания человека, предполагает подготовленность глухих и слабослышащих школьников старших классов к самостоятельному выбору профессии. Главным в профессиональном самоопределении становится формирование и последующее совершенствование творческой познавательной деятельности, конкретно – свойств личности, определяющих готовность к выбору и определение психолого-педагогических факторов и средств формирования профессиональной готовности самоопределению [1].

Теоретический анализ литературы по данной проблеме свидетельствует о том, что учащиеся старшего звена, имеющие нарушенный слух, должны обладать определенным уровнем подготовки к профориентационной деятельности. Их готовность зависит как от личностных возможностей и особенностей, так и от организации образовательного процесса, от окружения и повседневной жизни. При этом также важно, чтобы учащиеся обладали сформированной системой знаний, умений и навыков, развитой мотивационной сферой и системой целеполагания, ценностными ориентирами и регулированием собственных действий.

Профориентационная работа должна быть направлена на способствование формированию личности старшеклассника и его социальной реабилитации, ориентирована на овладение учащимися профессиональными навыками, знаниями и умениями для возможности конкурентирования на рынке труда, на социализацию и адаптацию школьников к возможным изменениям в коллективе и деятельности. Знания, умения и навыки, полученные глухими и слабослышащими школьниками в ходе образовательного процесса, относят к ведущим факторам, которые обуславливают степень сформированности

самоопределения, самоутверждения, определяющую профессионально-трудовое становление старшеклассников.

Фундаментом для жизненного самоопределения глухих и слабослышащих учащихся можно считать семью и близкое окружение, а также формы и способы взаимодействия с ними. Например, Ю.С. Пяшкур [5] в своих трудах обращает внимание на то, что глухим и слабослышащим старшеклассникам требуется больше времени для профессиональной подготовки, а неустойчивость интересов и недостаточная осведомленность может привести к однообразию в выборе профессии.

Глухие и слабослышащие старшеклассники, по данным Е.В. Коротковских [2], из-за своего дефекта ограничены в возможностях профессионального выбора и профессиональной самореализации. Школьники недостаточно ориентируются в своих особенностях и возможностях. Динамичность жизни может привести к неспособности формирования адекватных профессиональных планов школьников. Учащимся может быть сложно совладать с меняющимся социумом, вследствие чего большинство из них к окончанию средней школы психологически не готовы к осознанному определению своего профессионального будущего.

Школьникам с нарушенным слухом, как определяет Ю.С. Пяшкур [5], характерна необъективность решений, из-за чего выбор профессий становится неосознанным. Мотивацией в выборе профессии у слабослышащих школьников могут служить: удовлетворение от привычного и интересующего характера деятельности, материальное стимулирование и стремление к престижу, возможность общения с привычным коллективом, общественная и личная значимость. Однако мотивом может служить и давление со стороны окружения, критика и осуждение близкими людьми.

К этому возрасту у школьников формируется определенное отношение к известным им профессиям, вследствие чего старшеклассники начинают анализировать себя и соотносить свои возможности и способности с конкретным видом труда. Незаинтересованность и недостаточная мотивация школьников с нарушенным слухом сказывается на трудностях выбора профессии. Например, по данным Е.В. Коротковских в старшем звене знания глухих о современных профессиях ограничены, нет четких представлений об отраслях, в которых они могли бы работать. Зачастую школьники с

нарушением слуха не оценивают свои возможности, не соотносят свои способности и требования, предъявляемые к профессии. Мотивами выбора той или иной профессии становятся: желание учиться с друзьями, получить высшее образование, работать, где и родители [2].

В исследованиях Е.Г. Ильяшенко [4] отражены профессиональные притязания школьников с нарушенным слухом. Учащиеся могут ограничиваться узким кругом рабочих специальностей, обусловленных особенностями интересов учащихся, а также местом жительства старшеклассника, так как это предопределяет экономические, социальные, культурные и образовательные возможности. Их профессиональные интересы могут быть неудовлетворенны ввиду неорганизованной подготовки по ним: недостаточность предоставляемых профессиональных возможностей; неполноценность возможностей выполнения определенных видов деятельности лицами с нарушенным слухом; отсутствие перспектив последующего трудоустройства.

Н.М. Алхури [3] отмечает, что знания глухих и слабослышащих старшеклассников о разнородности профессий увеличиваются, но они все еще неполноценны: для овладения ими необходим достаточный уровень умственного развития, который позволит обрести грамотность в конкретной сфере, от чего в дальнейшем будет зависеть самостоятельность в трудовой деятельности.

Е.В. Коротковских [2] подчеркивает, что немногие старшеклассники способны обозначить существенные качества профессии и ее важность. По данным автора к двенадцатому классу представления глухих учащихся о себе становятся более критичными и адекватными, они научаются оценивать и соотносить себя и свои действия с поступками окружающих. Несмотря на это, у старшеклассников может сохраняться преувеличенное представление о своих способностях и об их оценке другими. Убеждения учащихся с нарушенным слухом находятся под влиянием их личных качеств и окружающих людей: их мнения неустойчивы, незрелы, недостаточно осознанны, что обуславливает недостаточность самосознания.

Анализ данных по проблеме профориентационной работы старшеклассников с нарушенным слухом позволяет судить о том, что у данной категории лиц наблюдаются затруднения в самоопределении ввиду ограниченности представлений о мире профессий. Бедность жизненного опыта, ограниченность знаний, неточность понятий и представлений, трудности общения, незрелость чувств и интересов,

трудности в поиске информации и актуализации полученных знаний влияют как на формирование профессиональных ориентиров, так и на самообразовательную деятельность учащихся с нарушенным слухом.

Профориентационная работа, как и самообразовательная деятельность, предполагают у учащихся наличие накопленной системы знаний, умений и навыков, наличие ценностных ориентиров, мотивированности действий, а также умение адаптироваться к динамике жизни.

Формирование адекватных представлений о профессиях, вызывающих интерес школьника, также зависит от его способностей самостоятельно получать знания об интересующем объекте.

Однако у школьников зачастую выпадает какое-либо из указанных звеньев, из-за чего становится необходимой проведение специальной профессионально ориентированной работы. Одним из важных направлений этой работы является формирование умений самостоятельно получать необходимую информацию о тех или иных профессиях, развитие стремления к самообразованию.

Список литературы:

1. *Алексеевских Д.Ю.* Профессиональная ориентация старшеклассников с нарушениями слуха в условиях клубной работы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 27 с.
2. *Коротовских Е.В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков с нарушенным слухом // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4. С. 18.
3. *Алхури Н.М.* Профессиональная ориентация обучающихся с нарушением слуха // Наука, образование и культура: интернет-журнал – 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-orientatsiya-uchayuschih-s-narusheniem-sluha> (дата обращения: 12.12.2019).
4. *Ильяшенко Е.Г.* Проблемы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации детей с нарушенным слухом // Центр психолого-медико-социального сопровождения «Эхо». 2011. [Электронный ресурс]. URL: https://studylib.ru/doc/3682556/il._yashenko-e.g---problemy-professional._nogo (дата обращения: 12.12.2019).

5. *Пяшкур Ю.С.* Профессиональное самоопределение подростков с нарушенным слухом и пути его коррекции // «Психология»: интернет-журнал. 2013. [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/27662442-Professionalnoe-samoopredelenie-podrostkov-s-narushennym-sluhom-i-puti-ego-korrekcii.html> (дата обращения: 14.12.2019).

Шумило В.Д.

Череповецкий государственный университет
Россия, г. Череповец
ponikarovav@rambler.ru

Научный руководитель: **Поникрова В.Н.**

к. психол. н., доцент

Формирование социально-адаптивного поведения детей дошкольного возраста с ОВЗ: технологический подход

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы изучения и формирования социально-адаптивного поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Автор приводит результаты пилотного эксперимента, возможную типологию социально-адаптивного поведения детей и примерную характеристику технологии.

Ключевые слова: социально-адаптивное поведение, педагогическая технология, методологические подходы.

Под поведением понимается особая форма деятельности, когда мотивация действий из предметного плана переходит в план личностно-общественных отношений. Оба эти плана неразрывны: личностно-общественные отношения реализуются при посредстве предметных [3].

Социально-адаптивное поведение – поведение, облегчающее социальную адаптацию; способствующее, помогающее адаптации [2, 5].

Формирование социально-адаптивного поведения необходимо начинать с дошкольного детства, поскольку дошкольный возраст особенно сензитивен для воспитания у детей новых качеств, для освоения ими нового опыта поведения. Эти положения особенно актуальны и для детей с нарушениями речи [1].

Формирование и развитие умений и навыков социально-адаптивного поведения предполагает применения ряда дидактических принципов, методов и приемов.

Это обуславливает актуальность нашего исследования, направленного на выявление типологических особенностей социально-адаптивного поведения, разработку и реализацию педагогической технологии его формирования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР).

Объект исследования – социально-адаптивное поведение детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – технология формирования социально-адаптивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для достижения заявленной цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Теоретическое обоснование проблемы исследования в психолого-педагогической литературе.
2. Разработка диагностической программы, направленной на изучение социально-адаптивного поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.
3. Проведение экспериментального изучения социально-адаптивного поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.
4. Интерпретация полученных результатов экспериментального изучения.
5. Разработка методических рекомендаций для родителей и педагогов по формированию социально-адаптивного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Пилотный эксперимент был проведен нами на базе МАДОУ Детский сад № 124 «Вишенка» г. Череповца Вологодской области. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития), которые составили экспериментальную группу, и 20 детей старшего дошкольного возраста без нарушений речи, которые составили контрольную группу. Дизайн выборки осуществлялся методом рандомизации.

Для изучения социально-адаптивного поведения нами была разработана диагностическая программа, включающая комплекс взаимодополняющих методик.

Результаты пилотного эксперимента показывают, что большинство детей в экспериментальной группе – дети с благоприятным (40%) и условно благоприятным типами социально-адаптивного поведения (45% детей соответственно). 15% детей экспериментальной группы показали неблагоприятное социально-адаптивное поведение.

В контрольной группе 30% детей – дети с оптимальным (для дошкольного возраста) типом социально-адаптивного поведения, 55% – с благоприятным и условно благоприятным типом социально-адаптивного поведения (15% детей соответственно). Дети с неблагоприятным типом социально-адаптивного поведения в этой группе не выявлены.

Использование критерия χ^2 позволило отметить наличие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами ($\chi^2 = 21,6$, знач. $p < 0,01$).

На основании данных эксперимента начата разработка образовательной технологии формирования социально-адаптивного поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, которая основана на моделировании проблемного социального взаимодействия и тренинговой отработке поведения. Модульная организация обучения является сегодня одной из самых востребованных. Модуль представляет собой относительно самостоятельный раздел учебного материала, связанный с другими учебными модулями. Мы предполагаем, что в качестве модулей выступают следующие: «Диагностический», «Проектировочный», «Реализация», «Контрольный», «Рефлексивный».

Диагностика предполагает выявление особенностей развития, проблем и ресурсов детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Проектирование предполагает разработку технологии формирования социально-адаптивного поведения. Модуль «Реализация» предполагает практическое воплощение технологии в жизнь, а также ее апробацию. Модуль «Контрольный» предполагает сравнительный анализ полученных результатов, а модуль подходы «Рефлексивный» направлен на осмысление результатов деятельности.

Наиболее актуальными направлениями реализации технологии являются следующие: коррекционно-педагогическая работа с детьми, консультативно-развивающая работа с педагогами и родителями.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми предполагает разработку программы и проведение занятий и тренингов в игровой форме и объединенных приключениями двух персонажей: Ведики и Деня. Герои попадают в разные ситуации, преодолевают препятствия вместе с детьми. Дети помогают героям сделать правильный выбор в трудных ситуациях. Примерная тематика занятий: «Знакомство», «Ведик и Деня играют», «Ведик и Деня идут на экскурсию в соседний лес», «Ведик заболел», «Ведик и Деня подрались» и т.д. Тренинги направлены на формирование важнейших линий поведения детей с ближайшим окружением.

Список литературы:

1. Детская логопсихология / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Владос, 2008. С. 120–127.
2. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. М.: ТЦ Сфера, 2004. С. 141–189.
3. Поведение / Педагогика: Большая современная энциклопедия // Сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. С. 437.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. С. 14–15.
5. Ставбун А.В., Поникарова В.Н. Теоретическое обоснование проблемы формирования социально-адаптивного поведения у детей старшего школьного возраста с нарушениями интеллекта // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых: материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Детство в современном мире – 2017». Вып. 5 / Отв. ред. Л.В. Коломийченко. Пермь: ПГПУ, 2017. С. 252–254.

Янушкова А.С.
Московский педагогический
государственный университет
Россия, г. Москва
ayanushkova@yandex.ru
Научный руководитель: **Ткачева В.В.**
д.психол.н., профессор

Психолого-педагогические условия оптимизации развития и формирования средств общения и навыков социализации у молодых лиц с умственной отсталостью

Аннотация: в статье экспериментально определены особенности средств общения и навыков социализации у молодых лиц с умственной отсталостью, описаны психолого-педагогические условия развития у данной категории лиц в процессе коррекционной работы.

Ключевые слова: молодые лица с умственной отсталостью, общение, социализация, коррекционная работа.

В настоящее время в стране уделяется большое внимание социальной реабилитации молодых инвалидов с психофизическими нарушениями. Возникает потребность социума в создании благоприятных условий, в совершенствовании приемов и методов, обеспечивающих максимальное развитие жизненного потенциала молодых людей с умственной отсталостью. Наиболее остро встает вопрос об их успешной адаптации в окружающем мире и социализации в обществе. Огромную роль в этом процессе будет играть сформированность средств общения и навыков социализации у данной категории лиц.

Вопросы исследования социализации лиц с интеллектуальными нарушениями рассматривали такие отечественные дефектологи, как Т.И. Кузьмина, Т.С. Никандрова, Т.Н. Симонова, В.В. Ткачева и др. В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Г.Я. Трошина освещаются вопросы личностного развития, усвоения личностью социального опыта, основанного на общении с окружающими людьми и участии в совместной с ними деятельности, что является обязательной частью социализации индивида. Молодым людям с умственной отсталостью крайне важно владеть навыками общения:

уметь выражать свои просьбы, желания, адекватно взаимодействовать и реагировать на партнеров по общению. Необходимо развивать у них максимально возможную самостоятельность и умение адекватно действовать в различных сферах общественной и бытовой жизни, не зависеть от постоянной заботы окружающих и родственников, регулировать свое поведение в соответствии с принятыми социальными нормами [2]. Учитывая особенности психофизического развития и взрослый возраст данной категории молодых людей, самостоятельное ими овладение данными навыками крайне затруднено, в связи с чем необходима целенаправленная коррекционная работа по оптимизации развития у них средств общения и навыков социализации.

С целью изучения сформированности средств общения и навыков социализации у молодых лиц с умственной отсталостью нами было проведено исследование на базе Ассоциации при поддержке лечебной педагогики и социальной терапии «Рафаил» в течение октября-декабря 2019 года. В исследовании приняли участие 10 молодых людей с психофизическими нарушениями в возрасте от 18 до 45 лет. Нами были разработаны и апробированы две анкеты, позволяющие выявить особенности средств общения и навыков социализации у данной категории молодых людей. В рамках эксперимента специалистам Центра и родителям воспитанников было предложено оценить исследуемые параметры, выбрав подходящий критерий ответа [3].

В процессе изучения сформированности средств общения и навыков социализации у молодых лиц с умственной отсталостью были выявлены следующие особенности: низкая потребность в общении, отсутствие инициативы для вступления в контакт, особенно со сверстниками и незнакомыми людьми, недостаточное владение вербальными средствами общения (в основном используют односложные ответы и смешанную форму общения), трудности с сообщением информации о себе, затруднения с выбором невербальных средств общения, трудности с выделением партнера по общению (отсутствие реакции на обращение, неспособность удерживать зрительный контакт) и с планированием акта общения (соблюдение очередности в диалоге, участие в совместной деятельности), трудности в межличностном взаимодействии. Молодые люди недостаточно самостоятельны, так как практически все нуждаются в помощи и контроле в различных социальных и бытовых сферах жизни.

Выявленные особенности легли в основу разработки комплекса психолого-педагогических условий оптимизации развития и

формирования средств общения и навыков социализации у молодых лиц с умственной отсталостью в процессе коррекционной работы.

В основу коррекционной работы положены следующие направления и задачи.

В рамках первого направления – развитие вербальных средств общения – формируются умения:

- вступать в контакт, используя вербальные средства;
- задать вопрос, используя вербальные средства;
- сообщить информацию о себе, о состоянии здоровья, о местоположении;
- пользоваться телефоном;
- участвовать в различных видах межличностного общения;
- соблюдать правила вежливого общения;
- участвовать в диалоге.

Второе направление – развитие невербальных средств общения – включает развитие умений:

- вступать в контакт, используя невербальные средства;
- задать вопрос, используя жесты;
- выбирать невербальные средства общения.

Третье направление – развитие навыков социализации в социуме – включает развитие таких умений:

- пользоваться общественным транспортом;
- соблюдать правила пешехода;
- соблюдать правила поведения в общественных местах;
- совершать необходимые покупки в магазине;
- оплачивать покупки наличными денежными средствами/банковской картой.

Четвертое направление – развитие навыков социализации в социуме – направлено на формирование умений:

- соблюдение опрятности и аккуратности в одежде;
- соблюдение правил личной гигиены;
- приготовление/разогрев пищи из полуфабрикатов;
- мытье посуды;
- уборка помещения;
- соблюдение правил поведения за столом (пользование столовыми приборами).

Коррекционная работа по развитию средств общения и навыков социализации у молодых лиц с умственной отсталостью включает в себя проведение практических занятий, в рамках которых будут реализованы перечисленные направления. Построение каждого занятия опирается на теорию П.Я. Гальперина [1] о поэтапном формировании умственных действий и включает несколько этапов.

На *первом этапе* создается мотивационная основа действия. Занятие начинается с рассказа педагога о важности и значимости тех умений и навыков, которые будут формироваться (например, «общественный городской наземный транспорт играет важную роль в жизни человека. Он помогает людям добраться до нужного места назначения, которое находится на большом расстоянии от дома (на учебу, работу, в гости, кинотеатр и т. д., поэтому очень важно уметь пользоваться транспортом, ориентироваться в маршруте, соблюдать правила проезда и поведения»).

На *втором этапе* подробно раскрывается смысловое содержание формируемых действий и компетенций, даются подробные инструкции, разъясняется последовательный алгоритм действий. Например, педагог рассказывает об алгоритме действий при пользовании общественным транспортом: «Чтобы совершить поездку на автобусе необходимо дойти до ближайшей остановки, дождаться автобуса с нужным маршрутом, зайдя в салон, оплатить проезд, используя один из видов проездных документов, выйти на нужной остановке. В салоне необходимо соблюдать правила поведения». Очень важно сопровождать все действия визуальной опорой (картинками с предметами, с последовательным алгоритмом действий, с правилами поведения), работать над лексическим материалом (предъявлять картинки со словами, необходимыми для владения данной компетенцией, объяснять их значение). Например, при проведении занятия по формированию умения пользоваться общественным транспортом, уделяется внимание следующему лексическому материалу: остановка, номер маршрута, виды проездных документов (социальная карта, карта Тройка, проездной билет), валидатор.

Далее выполняется практическая реализация формируемых умений и навыков в игровой форме, посредством тренинга, или непосредственно на практике. Например, при проведении занятия по соблюдению правил вежливого общения, по заданию педагога воспитанники отрабатывают умение употреблять фразы с вежливыми словами (педагог называет ситуацию: «Вы встретили на прогулке свою подругу/друга. Вы случайно

наступили в автобусе кому-то на ногу и т.д.», а воспитанники по очереди произносят фразы с нужными вежливыми словами). При проведении занятия по уборке помещения воспитанники выполняют действия по уборке (вытирание пыли, подметание, мытье пола) с реальным уборочным инвентарем на практике. При проведении занятия по соблюдению правил пешехода воспитанники в игровой форме отрабатывают умения переходить дорогу по пешеходному переходу, который не регулируется и регулируется светофором, по подземному переходу, используя необходимые атрибуты (картинки светофора, дорожных знаков и т.д.).

На последнем этапе происходит закрепление изученного материала, посредством повторения лексического материала и словесного отчета воспитанников о деятельности, которой они занимались на занятии.

Таким образом, соблюдение комплекса психолого-педагогических условий при проведении коррекционной работы будет способствовать развитию средств общения, социальных, бытовых навыков у молодых лиц с умственной отсталостью и улучшению социальной интеграции и жизнеустройства в обществе.

Список литературы:

1. *Гальперин П.Я.* Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. М., 1989. 364 с.
2. *Ткачева В.В.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи молодого инвалида с тяжелыми и множественными нарушениями развития в процессе социализации // Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд: II Всероссийский съезд дефектологов (2-3 ноября 2017 г.): Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников / Под ред. Н.А. Лупанова. М., 2018. С. 89–98.
3. *Янушкова А.С.* Сформированность средств общения и навыков социализации у молодых лиц с умственной отсталостью // Modern science. М., 2019. № 11-3. С. 278–282.

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ЕГО СЕМЬИ

Бездетко С.Н.

Уральский государственный
педагогический университет»

Россия, г. Екатеринбург

sergei.bezdetko@mail.ru

Научный руководитель: **Филатова И.А.**

к.п.н., доцент

Психолого-педагогическая работа с семьей обучающихся с ТМНР (на примере работы с семьями, воспитывающими обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и тяжелыми нарушениями речи)

Аннотация: в статье изучается законодательная база психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. Рассматривается психолого-педагогическая поддержка на примере образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, умственная отсталость (интеллектуальные нарушения), тяжелые нарушения речи, психолого-педагогическая работа с семьей.

В настоящее время актуальной является проблема социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общество. Для комплексного решения проблемы обеспечения качества жизни, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ, в том числе для лиц с инвалидностью, была разработана и реализуется государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» (2011-2020 гг.).

Основные идеи развития комплексной системы реабилитации и абилитации лиц с ОВЗ в Свердловской области, в том числе инвалидов и детей-инвалидов, заложены в «Концепции реализации государственной

семейной политики в Свердловской области на период до 2020 года» (2009); в государственных программах Свердловской области «Социальная поддержка и социальное обслуживание населения Свердловской области до 2020 года» (2013), «Развитие системы образования в Свердловской области до 2024 года» (2016) и др.

Региональные, законодательные и нормативно-правовые документы определяют стратегию взаимодействия образовательной организации с семьей, направленную на непрерывное сотрудничество, оказание родителям (законным представителям) помощи в процессе воспитания детей, комплексное сопровождение детей-инвалидов, в том числе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Семья представляет собой важнейший элемент общества, является основой и опорой для государства (в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с ТМНР. Семья в первую очередь отвечает за успешную социализацию обучающихся, поскольку родители в равной степени являются участниками образовательных отношений. Они могут оказывать влияние на содержание образовательного процесса, присутствовать на разных занятиях и мероприятиях (внеурочной и воспитательной деятельности), а также в разработке специальных индивидуальных программ развития (СИПР) [5].

Рассматривая психолого-педагогическую характеристику понятия «множественные нарушения развития», можно сделать вывод, что ТМНР – это сочетание у одного ребенка целого ряда выраженных нарушений, которые негативно влияют на его общее развитие [2, с. 38].

В настоящее время исследователями И.М. Бгажноковой, М.В. Жигоревой, И.Ю. Левченко и др. выделена категория детей с множественными нарушениями развития, в том числе тяжелой степени, приводящей к инвалидности ребенка [2].

Исследователями подчеркивается, что термин «множественное нарушение» может использоваться и для обозначения сочетания двух первичных нарушений, являясь синонимом термина «сложное нарушение». ТМНР представляют собой комплекс нарушений, для которого характерно сочетание разных форм нарушений развития, таких как нарушения интеллектуального развития, речевые нарушения,

нарушения слуха и зрения, а также двигательные расстройства в виде детского церебрального паралича и трудности воспитания. При этом характерных для тяжелого множественного нарушения развития является именно сочетание различных форм дизонтогенеза [4].

Обучающиеся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью характеризуются выраженным недоразвитием интеллектуальной деятельности, что препятствует развитию предметных образовательных знаний. Помимо нарушения основных психических функций, памяти и мышления, выявляется своеобразное нарушение всех структурных компонентов языка: фонетико-фонематического, лексического и грамматического [4].

Одной из самых сложных среди всех высших психических функций многие исследователи считают именно речь. Тяжелые нарушения речи представляют собой патологию, для которой характерно нарушение экспрессивного (внешнего) компонента речи, в следствие чего у человека (ребенка или взрослого) затрудняется процесс коммуникации и взаимодействия с окружающим его миром. При этом понимание обращенной речи остается сохранным. Ребенку затруднительно именно выражение своего состояния. К данным речевым патологиям относят дизартрию, моторную и сенсорную алалию (общее недоразвитие речи первого и второго уровня), афазию, ринолалию и заикание [1].

Изучением особенностей речевого развития у обучающихся с моторной алалией занимались такие исследователи как, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович, Н.Н. Трауготт и др.

Под моторной алалией понимается системное недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речедвигательных центров коры головного мозга (зона Брока), возникшее до трех лет [3, с. 355].

Рассмотрим психолого-педагогическую работу на примере семьи воспитывающей ребенка в ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12», находящегося на домашнем обучении. Нами оказывалась психолого-педагогическая помощь данной семье на протяжении 2 лет.

В состав семьи входит обучающийся Станислав В. и его мать. Мать домохозяйка, данных об отце нет.

Станислав обучается в школе-интернате с сентября 2013 года по программе для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (олигофрения, моторная алалия, системное недоразвитие речи тяжелой степени).

Речь обучающегося грубо нарушена, общается жестами, отдельными звуками, звукоподражаниями. Все действия сопровождается громкими криками, наблюдается общая двигательная расторможенность, постоянны навязчивые движения: громкие хлопки, мелкие предметы в руках. Внимание грубо нарушено, мало концентрированное, переключаемость с одной деятельности на другую низкая, поэтому в процессе обучения чаще всего используются игровые методы обучения. Ребенок понимает элементарные инструкции, выполняет только с помощью педагога. Навыки самообслуживания на среднем уровне.

Психолого-педагогическое сопровождение данной семьи включает в себя следующие формы работы: информирование родителей, индивидуальное консультирование, тренинги, участие в родительском клубе, методические рекомендации, круглые столы, родительские собрания и др.

Мать Станислава принимает активное участие в воспитательном и образовательном процессе своего ребенка (согласование индивидуального учебного плана, расписания занятий обучающегося индивидуально на дому, участие в работе родительского клуба). Обращается за советами и помощью к педагогам, психологу, социальному педагогу. Благодаря взаимодействию матери и педагогов образовательной организации обеспечивается максимальная эффективность коррекционной работы с обучающимся: вместо жестового общения и общения отдельными звуками обучающийся начал использовать отдельные простые односложные и двусложные слова («мама», «пока», «два» и др.), он ждет новых занятий и готовит свое рабочее место, в меньшем объеме стали проявляться такие навязчивые движения как громкие хлопки и манипуляции предметами.

Таким образом, вовлечение родителей в коррекционно-развивающую, досуговую и реабилитационную работу с их детьми в сочетании с другими организационными формами работы способствует повышению психологической и педагогической грамотности родителей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и ТМНР, что позволяет обеспечивать высокий уровень коррекционного воздействия.

Список литературы:

1. *Архипова Е.Ф.* Дети с тяжелыми нарушениями речи в ДОО. Рекомендации к содержанию адаптированных образовательных программ дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 4. С.58–63.
2. *Левченко И.Ю.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. Пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
3. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2009. 703 с.
4. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Сост. И.А. Филатова, Е.В. Каракулова. Екатеринбург: УГПУ, 2017. 287 с.
5. Психолого-педагогическое консультирование родителей и специалистов психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста, детей-инвалидов и детей с ОВЗ в Свердловской области: методическое пособие / Сост. И.А. Филатова, Е.В. Каракулова / Под ред. Н.Н. Сергеевой. Екатеринбург: УГПУ, 2019. 162 с.

Большова А.В.

Московский государственный
психолого-педагогический университет

Россия, г. Москва

elka120689@mail.ru

Научный руководитель: **Ткачева В.В.**

д.психол.н., профессор

Образовательно-просветительская работа с семьями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в специальной школе

Аннотация: статья посвящена описанию особенностей образовательно-просветительской работы с родителями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья в специальной школе.

Ключевые слова: образовательно-просветительская работа, специальная школа, дети с ограниченными возможностями здоровья, семья воспитанника с ограниченными возможностями здоровья.

Образовательно-просветительская работа – направление работы педагогов, медиков и психологов с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это направление включает работу по административно-информационному, медицинскому, педагогическому, социально-правовому и психологическому блокам.

Административно-информационный блок. Отличительная особенность этого блока состоит в том, что информация, которую получают из него родители, носит медико-абилитационный, психолого-социализирующий и общепедагогический характер. В этом блоке рассматриваются темы особенностей организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ и их бытовые условия. Работа этого блока включает в себя организационные моменты: подготовка к праздникам, утренникам, фотосессиям, конкурсам, участию в различных проектах, экскурсиях и т.д.

Работу с родителями в этом блоке проводит административное звено образовательного учреждения (директор, завучи, старшие методисты).

С родителями первоклассников такие собрания проводятся в конце августа для ознакомления с организацией образовательного процесса и устройством школы. Родителям предлагается совершить небольшую экскурсию по школе с посещением всех помещений, в которых будут в дальнейшем находиться дети: учебные классы, холлы, кабинеты логопедов, психологов, дефектологов, специалистов дополнительного образования, медицинский кабинет, спальни, ванные комнаты, раздевалки и т.д. [2].

В дальнейшем мероприятия в административно-информационном блоке организуются заместителем руководителя образовательного учреждения по воспитательной работе по запросу родителей или по видимой необходимости со стороны администрации.

Медицинский блок. Работу этого блока организует медицинский персонал поликлиники, курирующий конкретное подразделение школы. Также при необходимости приглашаются другие специалисты: педиатр, иммунолог, ортопед, невролог, психиатр и т.д.

Специалисты этого блока знакомят родителей с процедурой проведения диспансеризации, проводят беседы о вакцинации,

профилактике и причинах возникновения вирусных заболеваний, необходимости наблюдения обучающегося с ОВЗ у невролога и психиатра, а также рассказывают о последствиях воздействия алкоголя, наркотиков, курения и т.д.

Педагогический блок. Образовательная программа специальной коррекционной школы значительно отличается от программы общеобразовательной школы. Работа специалистов в педагогическом блоке чрезвычайно важна, так как позволяет определять и решать проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся с ОВЗ при освоении программного материала. В мероприятиях этого блока принимают участие только опытные педагоги, стаж работы в специальной школе у которых не менее пяти лет. На семинарах-практикумах учителя, воспитатели, логопеды, педагоги дополнительного образования раскрывают отдельные методические приемы по работе с детьми в домашних условиях [1].

Педагоги рассказывают родителям о принципах качественного усвоения программного материала, дают методические рекомендации.

Подобная подгрупповая работа с родителями должна быть регулярной, но не частой. Возможно, наиболее значимые темы раскрывать в рамках проведения четвертных родительских собраний. Тематика и контингент родителей на подгрупповые собрания подбирается в зависимости от нозологии обучающихся с ОВЗ.

Индивидуальное консультирование родителей необходимо проводить еженедельно по запросу родителей. В специальной школе интернатного пребывания необходимо назначать консультации с родителями на пятницу. Это связано с тем, что именно в пятницу родители забирают детей. Следует заранее обговорить время встречи. Индивидуальное консультирование с одной семьей проводится в течение 30 минут. Меньшее время консультации не целесообразно.

Отдельное внимание учителя должно быть направленно на общение с обучающимися и с помощью технических средств. Взаимодействие в такой форме может осуществляться через любые каналы связи (электронный дневник, электронная почта и т.п.) Необходимо помнить, что дополнительное внимание со стороны педагога помогает родителю чувствовать себя ближе к ребенку. Главное условие переписки — доброжелательный тон, поддержка ребенка, отражение даже минимальных положительных успехов в развитии.

Воспитатель, как педагог, проводящий с детьми наибольшее количество времени, может рассказать о развитии и совершенствовании культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, навыка общения в коллективной деятельности школьников во второй половине дня, правилах планирования, организации и проведения прогулки, нравственно-патриотическом воспитании детей с ОВЗ. Воспитатель представляет результаты работы с детьми на четвертных родительских собраниях.

Задача учителя-логопеда при работе с родителями состоит в том, чтобы раскрыть им особенности речевых нарушений у обучающихся, а также рассказать о возможных сложностях, которые могут возникнуть у ребенка при освоении программного материала. Логопеду необходимо донести до родителей информацию об организации речевого режима для школьников с ОВЗ в условиях пребывания дома [1, 3].

Образовательно-просветительская работа логопеда с родителями осуществляется на мероприятиях различного вида (лекции, семинары-практикумы, групповые и индивидуальные консультации). Индивидуальные логопедические консультации проводятся по пятницам в заранее обговоренное со специалистом время. Эта работа позволяет включить родителей в коррекционный процесс.

Работа учителя-дефектолога с родителями предполагает освещение работы с ребенком по развитию высших психических функций. Чаще всего дефектолог проводит свои мероприятия в виде семинаров-практикумов с показом конкретных заданий и методических рекомендаций. Для большей продуктивности на подобные мероприятия учитель-дефектолог подготавливает раздаточный материал с заданиями, представленными по конкретному направлению работы. Также предусматриваются индивидуальные консультации по запросу родителей.

Педагог общей физической подготовки занимается развитием физической активности ребенка с ОВЗ. Он знакомит родителей с комплексом упражнений необходимых для выполнения дома. Для родителей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата подобные встречи должны быть ежемесячными, для остальных не чаще одного раза в четверть (в отдельных случаях проводятся по индивидуальному запросу родителей).

Педагоги дополнительного образования (хор, хореография, логоритмика, бисероплетение, арттерапия, тестотерапия и д.р.)

выступают на внутриклассных четвертных собраниях с докладом об успехах каждого ученика. Также педагоги проводят групповые консультирования по запросу родителей (родители каждые полгода заполняют анкету «Интересов и пожеланий»).

Работа педагогического блока составляет основную часть образовательно-просветительской работы. Это связано с тем, что в работе этого блока наибольшее количество специалистов-участников, а, следовательно, и блок с наибольшей информационной нагрузкой [3, 4].

Социально-правовой блок. Как правило, родители часто не в полной мере владеют правовой информацией. В работу данного блока входит ознакомление с правами и обязанностями образовательного учреждения и самих родителей перед ребенком с ОВЗ. *Социальный педагог* осуществляет социальное сопровождение обучающегося с ОВЗ и его семьи. В работу социального педагога входит осуществление контакта с органами опеки и попечительства, а также правоохранительными и юридическими органами. Он осуществляет связь с детской комнатой милиции, постановку на внутришкольный учет.

Психологический блок. Образовательно-просветительское направление включает работу психолога. Психологическая работа играет важную роль в диагностической и коррекционной работе специальной школы. Психолог устанавливает контакт с родителями и является инициатором доверительного общения.

В рамках образовательно просветительского направления работы в данном блоке психолог проводит мероприятия, раскрывающие особенности психофизического развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это наиболее частотный по количеству встреч блок. Психолог проводит собрания два раза за четверть и индивидуально по запросу родителей. Индивидуальные встречи психолога с родителями проводятся по предварительной договоренности, протокол встречи фиксируется в отдельном журнале [4, 5].

Таким образом, необходимо отметить, что образовательно-просветительская работа с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ в условиях специальной школы способствует более полному включению семьи в коррекционно-образовательный процесс, а также способствует созданию атмосферы общности интересов семьи и специальной школы.

Список литературы:

1. *Баранова Е.В.* Психологическая готовность учителя начальных классов к взаимодействию с семьями младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 26 с.
2. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студентов учреждений высш. образования / В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко и др. / Под ред. В.В. Ткачевой. М.: Академия, 2014. 272 с.
3. *Ткачева В.В.* Инновационная модель организации психокоррекционной работы с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии // *Коррекционная педагогика*. 2005. № 5-6 (11-12). С. 5–19.
4. *Ткачева В.В.* Организация работы с родителями в специальной школе // *Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики: Межвузовский сборник научных трудов*. М.: МГОПУ, 1997. С. 16–21.
5. *Ткачева В.В.* Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник // *Высшее образование: Бакалавриат*. 2-е изд. М.: ИНФРА-М, 2017. 281 с.

Грапонова Д.Г.

Московский педагогический
государственный университет
Россия, г. Москва

dg_graponova@student.mpgu.edu

Научный руководитель: **Забрамная С.Д.**
к.п.н., профессор

Роль эмоционально-личностного общения в развитии детей группы риска младенческого возраста

Аннотация: в статье ставится вопрос о значении эмоционально-личностного общения в психофизическом развитии детей младенческого возраста, относящихся к группе риска, оставшихся без попечения родителей. Поднимается вопрос о роли волонтерской деятельности в оказании помощи детям без попечения родителей.

Ключевые слова: гипоксия, психофизическое развитие, личностно-ориентированное общение, волонтер.

Одной из важнейших социальных и психолого-педагогических проблем является наличие детей, от которых родители отказались еще в условиях роддома. Посещая больницы и ЦССВ, куда поступают дети, изъятые из семей, мы обратили внимание, что даже при благоприятных условиях, заботливым обслуживающем персонале, дети не получают достаточно личностно-направленного эмоционального общения со взрослым. Именно поэтому мы поставили перед собой цель помочь этим детям в условиях ЦССВ.

Прежде чем приступить к нашей волонтерской и одновременно научно-практической исследовательской работе, мы побывали в ряде учреждений: знакомились с организацией работы, проведением режимных моментов, наблюдали за работой и формой общения обслуживающего персонала с детьми и параллельно изучали литературу об особенностях детей младенческого возраста.

На основе изученной литературы мы узнали следующее: младенцы обладают врожденной социальной компетентностью, и их социализация представляет собой не одностороннее воздействие со стороны значимого взрослого, а двухсторонний сложный процесс. В норме желание младенцев вступить в контакт со значимым взрослым биологически обусловлено [2].

В книге О.Г. Приходько и О.В. Юговой [1] о системе ранней помощи детально расписан календарь развития ребенка в норме, без знания которого нельзя выявить отклонения. В ней говорится, что течение первого месяца жизни ребенок проявляет положительные эмоциональные реакции посредством зрительного контакта и улыбки, успокаивается при взаимодействии с матерью, издает крик, плач и другие звуки, связанные с физиологическими процессами. К трем месяцам появляется всем известный «комплекс оживления». К шести месяцам комплекс оживления дифференцируется, общение со взрослым и эмоциональные реакции совершенствуются. К девяти месяцам ребенок различает близких и посторонних взрослых, по-разному ведет себя с ними. В возрасте 1 года ребенок может сердиться или смеяться, реагировать на похвалу или порицание со стороны взрослого.

Роль эмоционально-личностного общения со взрослым трудно переоценить. В трудах М.И. Лисиной [3, 4] описано влияние

эмоционально-личностного общения или его отсутствия на развитие детей. Младенец под опекой значимого взрослого чувствует себя в безопасности и по мере взросления охотно исследует окружающий мир. И наоборот, ребенок, чувствующий беспомощность, стресс и тревогу из-за постоянного недостатка внимания и страха потери значимого взрослого, впоследствии будет бояться всего нового. Эмоционально-личностное общение со взрослым обогащает афферентную сферу ребенка, развивает познавательные эмоции. В литературе отмечается, что разлука с матерью пагубно сказывается даже на физическом развитии детей. Также ребенок со сформированным эмоционально-личностным общением в дальнейшем развивает контроль, регуляцию и целенаправленное построение своих эмоций в соответствии с принятыми в обществе нормами.

По данным Ю.А. Разенковой [5], в отличие от нормативно развивающихся детей, имеющих биологически обусловленную способность к социализации, младенцы группы риска нуждаются в дополнительной помощи. Во время реабилитации происходит коррекция нарушенных функций, которые не только лягут в основу соответствующих новообразований, но и повлияют друг на друга в процессе развития.

Как известно, большую проблему представляют собой условия содержания детей, оставшихся без попечения родителей, развивающихся в условиях государственных учреждений. Даже младенцы, не имеющие явных нарушений в развитии, но лишенные матери и родных, получающие лишь уход и механическое удовлетворение биологических потребностей, могут приобрести задержку в психическом развитии. Младенцы группы риска, нуждающиеся в еще большем количестве внимания и особом подходе, в этих же условиях в будущем имеют более сложную структуру дефекта.

Поскольку условия труда – множество обязанностей и слишком большое количество детей – часто не позволяют в полной мере уделять внимание каждому ребенку, обслуживающий персонал в больницах и ЦССВ ограничивается базовым уходом. В последние годы многие учреждения сотрудничают с благотворительными фондами. Волонтеры помогают не только ухаживать, но и компенсировать недостаток внимания детям. В процессе нашей волонтерской деятельности был специально составлен график работы с учетом собственной занятости.

Для занятий нам был предложен ребенок возрастом 1,5 месяца. Из анамнеза известно, что имела место легкая гипоксия. В учреждение ребенок поступил в возрасте 1 месяца. Этот ребенок определенно требует особого внимания, поэтому условно определен в группу риска и предложен для оказания помощи. При согласовании с графиком для работы с этим ребенком была разработана программа занятий, включающая в себя развитие двигательной, познавательной, эмоционально-волевой сфер.

При работе с ним мы понимали необходимость регулярного, целенаправленного эмоционально-личностного общения. В процессе проведения занятий мы обратили внимание на то, как постепенно ребенок привыкал к нам. Как только мы появляемся в поле зрения ребенка, отмечается прослеживание глазами, изменения в мимике. Мы не приводим намеченную программу, так как считаем, что ее надо отработать в процессе работы с ребенком.

Проведя ряд занятий с детьми младенческого возраста, мы убедились, что очень важно следовать определенным правилам:

- при обращении к ребенку в начале работы иметь спокойное, доброжелательное выражение лица без обилия эмоций. Распознавание разнообразной мимики происходит постепенно, от эмоций радости, удовольствия (легкие движения конечностями), затем недовольства до более сложных.
- голос должен быть спокойным, модуляция может меняться в процессе привыкания ребенка к волонтеру.
- движения и жесты должны быть плавными. Постепенно можно приучать ребенка к самым простым жестам и движениям головы, выражающим отрицание или одобрение.
- развитие познавательной, двигательной, эмоционально-волевой сфер происходит параллельно при совместной игровой деятельности.

Волонтер не может в полной мере заменить близкого человека, но стоит поднять вопрос о значимости его деятельности в развитии ребенка. Интересно определить, какой вклад может сделать волонтер при ограниченности времени. Наш первый опыт работы показал, что именно студенты-дефектологи в качестве волонтеров смогут оказать детям группы риска наибольшую помощь. Тем не менее, важно выявить, насколько эффективно доступным языком объяснять волонтерам, не имеющим и не получающим дефектологическое образование, разницу не

только между нормально развивающимся ребенком и ребенком в группе риска, но и между подходами к коррекции их развития.

С другой стороны, уже первые этапы наших занятий показывают, как важно не только продумать содержание работы с детьми данной категории, но и учитывать, что дети привыкают к тому взрослому, который постоянно проводит с ними время, в том числе и к волонтеру. Внезапное исчезновение значимого взрослого становится психологической травмой для ребенка. Поэтому мы твердо убеждены, что браться за волонтерскую деятельность с младенцами можно только людям, располагающим временем, силами и желанием продолжать на протяжении длительного времени. Дальнейшее исследование форм, методов, содержания работы, направленной на максимальное психофизическое развитие ребенка продолжается в процессе нашей волонтерской работы и находится в плане нашей научно-исследовательской деятельности.

Список литературы:

1. Приходько О.Г., Югова О.В. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. М.: ООО «Деловые и юридические услуги “ЛексПраксис”», 2015. 145 с.
2. Авдеева Н.Н. Потребность в общении: врожденная или приобретенная? [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-35/the-need-to-communicate-congenital-or-acquired> (дата обращения 10.02.2020).
3. Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1961. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=24846> (дата обращения 10.02.2020).
4. Лисина М.И. Развитие эмоций в ходе общения со взрослыми на первом году жизни [Электронный ресурс] // Общение, личность и психика ребенка. 1997. 10 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=160866> (дата обращения 11.02.2020).
5. Разенкова Ю.А. Пути коррекционной работы с детьми первого года жизни в условиях дома ребенка. Методические рекомендации. Часть 1 [Электронный ресурс] // Альманах Института

коррекционной педагогики. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-6/rannij-voznrast-vypusk-chetyre-67> (дата обращения 10.02.2020).

Казберович К.А.

Белорусский государственный
педагогический университет им. Максима Танка
Республика Беларусь, г. Минск
christina99kazberovich@gmail.com

Научный руководитель: **Филипович И.В.**

К.П.Н., доцент

Консультирование родителей по вопросам растормаживания и стимуляции речи детей раннего возраста

Аннотация: в статье рассматриваются особенности консультирования родителей ребенка раннего возраста на предмет растормаживания и стимулирования речи по причине ее задержанного развития.

Ключевые слова: консультирование, коррекционное занятие, приемы растормаживания и стимулирования речи, родительская компетентность.

Общение – один из располагающих факторов для полноценного общего психического развития ребенка. Лишь во взаимодействии со взрослыми людьми возможно усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества и человеческой речи, в частности. Как и в любой деятельности, эмоциональному общению ребенка до 3-х лет со взрослым присущи свои мотивы, где их носителем поначалу является взрослый.

В первые месяцы жизни общение младенца со взрослыми протекает спонтанно, вне какой-либо другой деятельности и является ведущим. Позитивное внимание и доброжелательные интонации речи взрослых вызывают у детей яркие радостные переживания, а положительные эмоции повышают жизненный тонус ребенка, активизируя все его функции. На данном этапе общение настраивает малыша на восприятие воздействий взрослых и стимулирует формирование у младенцев перцептивных действий через сенсорные системы. Это, в свою очередь, дает толчок к последующему знакомству с миром звуков и знаков, и

далее – развитию когнитивных процессов, в том числе к усвоению языка и производству речи [4].

К полугодовалому возрасту общение приобретает коммуникативный характер и происходит на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого. Помимо того, ребенок раннего возраста начинает испытывать нужду в сотрудничестве со взрослым: требуется его соучастие, сотрудничество, что помогает малышу достигнуть практического результата при тех возможностях, которые у него имеются. Поощрение и одобрение также становятся новой потребностью в общении. Общение в совместной деятельности способствует дальнейшему развитию и качественному преобразованию предметной деятельности детей (от отдельных действий к игровой деятельности), к возникновению и развитию речи [2].

В большинстве случаев целью консультирования родителей детей раннего возраста является оказание помощи в своевременном появлении речи малыша. Понятно, что родители обращаются за консультацией, когда не могут понять причину задержки речевого развития, а также не умеют это явление ни укорить, ни качественно стимулировать. Суть взаимодействия в консультировании в этом случае сводится к совместной работе специалиста и родителя по формированию особых, необходимых данному ребенку условий растормаживания и стимуляции его речевой деятельности посредством определенных приемов.

Следует отметить, что вопросу консультирования молодых родителей, способных к реализации способов и приемов развития собственных детей при помощи традиционных методик уделяется минимум внимания.

Растормаживание речевого импульса – это создание условий для продуцирования произвольных звуков и речевых реакций ребенка раннего возраста в ответ на непосредственное эмоциональное общение со взрослым. Стимулирование речевого развития – создание условий для продуцирования речи ребенком раннего возраста с помощью имитации искусственных звуков (звукоподражания) или провоцирования заинтересованного диалога (договаривания) со взрослым [1].

В такой консультации недостаточно предъявить необходимую родителям информацию. Лучше всего наглядно и четко показать соответствующие доступные и применимые в обыденной жизни приемы растормаживания и стимулирования речи малыша. Поэтому наиболее адекватной формой является симбиоз коррекционного занятия для

ребенка раннего возраста и консультирования его родителей или значимых взрослых.

Ребенку раннего возраста присущи определенные возрастные особенности, которые, в свою очередь, находят отражение в произвольном, спонтанном поведении, чрезмерной привязанностью к матери или значимому взрослому, работоспособность ребенка прежде всего будет зависеть от удовлетворения базовых потребностей, первоначально потребности в комфорте и безопасности, предполагающие определенное содержание и процедуру консультирования [3]. К ним относятся:

- краткосрочная и наполненная информацией консультация;
- соответствие приемов возрастным и индивидуальным особенностям ребенка;
- полная готовность родителей и других значимых взрослых к апробированию предложенных приемов.

Вовлечение родителей в коррекционное взаимодействие, их личное участие есть непереносимое условие начала позитивных преобразований в преодолении проблемы. Поэтому при повторении приемов растормаживания и стимуляции речи, они неизбежно осваивают компетенции, необходимые для понимания, поддержки и развития малыша. Позитивные преобразования начнутся лишь тогда, когда для этого будут созданы все необходимые условия. Одним из этих условий выступает родительская осведомленность: педагогическая, психологическая, личностная.

Существует мнение, что каждый родитель – уже педагог. Однако есть и другое умозаключение: компетентность современных родителей стала поверхностной за счет легкой доступности любой информации и отсутствию целенаправленного ее формирования до наступления возраста родительства. Так культурологи и психологи отмечают, что традиционные способы и приемы эмоционального общения с младенцами посредством потешек, припевок, колыбельных и тактильных игр сменились четким функционалом ухода и использованием электронных средств коммуникации, что определенным образом сказалось на духовности и душевности общения с малышом.

Безусловно, обучение родителей приемам растормаживания и стимулирования речи происходит не только в ходе их показа, но и в процессе самообразования. Необходимость этого постигают и сами

взрослые, ведь знания облегчают понимание происходящего с ребенком: высвечивают саму проблему освоения речи, дают ход размышлениям о ее природе и возможных последствиях, а главное, «вооружают» целым арсеналом полезных приемов и способов ее преодоления.

В современных реалиях родителям недостаточно совета ознакомиться со специальной литературой. Для облегчения этой задачи мы предлагаем более доступные формы получения информации через составленные нами методические рекомендации в виде серии брошюр. Еще более доступной является предоставление образцов приемов растормаживания и стимулирования речи малыша в картинках презентации, анимациях или коротких роликах, которые можно использовать в электронных устройствах.

Каждый из предлагаемых приемов предъясняется, как и любое практическое знание, в определенной последовательности: 1) «живая» демонстрация – образец приема; 2) практическое совместное действие родителя и специалиста – перенос умения; 3) самостоятельное выполнение родителем – освоение и развитие умения.

Для объяснения роли и освоения приемов растормаживания и стимулирования речи ребенка раннего возраста не столь важна причина отставания речевого развития малыша. Однако в самом консультировании проявляются три необходимых этапа [5].

Первый этап – первичное консультирование и диагностика проблемы в развитии речи. Цель этого этапа двойственна: обозначить найденную проблему в развитии речи малыша и приобрести содержательное впечатление о семье ребенка и методах, используемых в его воспитании. Чтобы достичь намеченную цель нужно получить важную и достоверную информацию беседуя или проводя интервью, анкетирование с родителями; вести наблюдение за взаимоотношениями значимых взрослых и ребенка на момент консультации, провести диагностику актуального состояния речи ребенка и его возможностей, осведомленности родителей, условий среды семьи в целом. На этом этапе участники консультирования должны адаптироваться к условиям демонстрируемого коррекционного занятия. Специалист проводит диагностику, показывает родителям эталонное отношение к ребенку и приемы стимулирования и растормаживания речи с ним.

Второй этап – проведение приемов растормаживания и стимулирования речи малыша совместно с родителями. Назначение второго этапа состоит в освоении и переносе значимыми для ребенка

взрослыми отдельных наработанных в совместной со специалистом речевых умений ребенка в естественные условия его жизнедеятельности, а также организации способов их подкрепления. Взаимодействие специалиста и родителей осуществляется в качестве партнерских отношений. Этот этап продолжителен и ответственен, его особенность выражается в освоении содержания и последовательности приемов стимулирования и растормаживания речевых импульсов всеми участниками взаимодействия.

Назначение третьего этапа – специально подобранную среду адаптировать до естественных условий развития речи ребенка, прогноз и определение целей дальнейшего развития ребенка и мотивации достижений в этом развитии. Цель данного этапа – определение возможностей ближайшего окружения доступно организовать условия, которые расположат к стимуляции и развитию речи ребенка. Значимый взрослый выступает как самостоятельный и активный участник в стимулировании и развитии речи ребенка. Для достижения самостоятельности и активности взрослого необходимо повышать педагогическую компетентность значимых взрослых, формировать положительную установку родительского отношения к ребенку и особенностям развития его речи. Специалист на данном этапе оказывает поддержку в осуществлении самостоятельной коррекционно-развивающей работы родителей или значимых взрослых в домашних, естественных для ребенка условиях. На этом заключительном этапе в идеале приемы, применяемые во взаимодействии с ребенком, должны носить индивидуальный, творческий характер, но быть привычными и необременительными для ребенка. Родители должны помнить, что во всем – играх, упражнениях, приемах важно соблюдать меру, предупреждать утомление, дарить свою ласку и заботу; прикосновения, воздействующие на ребенка должны быть плавными, нежными, позитивными, исполняться в ритме ребенка; звучание речи тихое и четко произносимое, успокаивающее – все для того, чтобы ребенок был доволен, весел и здоров.

Таким образом, в ходе консультирования специалист целенаправленно повышает родительскую компетентность взрослых за счет: описания актуального состояния речевого развития ребенка; демонстрации доступных родителям приемов растормаживания и стимулирования речи малыша; освоения и адаптации этих приемов к условиям домашней среды, режимным моментам и привычкам ребенка;

поощрения творческого использования взрослым окружающей ребенка предметной среды, приоритетной и совместной деятельности с ним.

Как итог подобного консультирования неизбежно изменяется позиция значимых взрослых в отношении стимулирования речи малыша: уменьшается порог ожиданий спонтанных изменений и возрастает собственная активность родителей.

Список литературы:

1. *Архипова Е.Ф.* Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М.: АСТ Астрель, 2007. 224 с.
2. *Лисина М.И.* Проблема онтогенеза общения. М., 2015. 237 с.
3. *Мухамедрахимов Р.Ж.* Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2003. 288 с.
4. *Ушакова Т.Н., Белова С.С.* Истоки психолингвистического развития младенца первого года жизни // Вопросы психолингвистики. 2015. Т. 26. С. 182–196.
5. *Филипович И.В.* Технология консультирования семей по проблемам развития ребенка раннего возраста: учеб.-метод. пособие. Минск: ЗАО «Веды», 2007. 167 с.

Круглова Г.И.

Московский педагогический
государственный университет

Россия, г. Москва

gala.kruglova26@gmail.com

Научный руководитель: **Ткачева В.В.**

д.психол.н., профессор

Влияние воспитательских позиций родителей на процессы социализации младших школьников с задержкой психического развития

Аннотация: в статье представлены результаты изучения особенностей влияния воспитательских позиций родителей на процессы социализации младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР); рассмотрены недостатки отдельных воспитательских позиций родителей, показаны наиболее эффективные методы поддержки

родителей с целью формирования психолого-педагогических компетенций родителей детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: специальная психология, дети с задержкой психического развития, воспитательские позиции родителей, психолого-педагогические компетенции.

В настоящее время остро встает вопрос успешной адаптации детей к современному быстро меняющемуся миру, проблема социального развития детей становится одной из актуальных. Социальное развитие объединяет процессы социализации и индивидуализации, параллельно с развитием этих процессов ребенок погружается в социальное пространство отношений через общение с близкими взрослыми и со сверстниками.

Культура взаимоотношений и взаимодействия между людьми, социальные стереотипы, и, безусловно, позиции, установки и взгляды на воспитание ребенка в семье определяют уровень культуры общества. Детско-родительские отношения рассматриваются как непрерывные, длительные и опосредствованные возрастными особенностями и возможностями ребенка, отношением родителей. Эти взаимоотношения, в отличие от других видов межличностных отношений, отличаются особой важностью, как для родителей, так и для ребенка. Ряд известных и заслуженных психологов и дефектологов раскрывают в своих работах взаимосвязь детско-родительских и родительско-детских отношений, моделей семейного воспитания и социализацию ребенка (И.И. Мамайчук, Н.Ю. Синягина, В.В. Ткачева и др.). Изучение взаимоотношений детей и родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из значимых направлений в педагогической, психологической и дефектологической науках.

В исследовании приняли участие 6 семей, воспитывающих младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Эти школьники обучаются в 4 классе по программе ФГОС для обучающихся с ЗПР. Отбор семей в экспериментальную группу проводился на основе: наблюдений, беседы с классным руководителем, обращений родителей к школьному психологу, социальному педагогу, рекомендаций ПМПК.

Для реализации целей и задач исследования был составлен диагностический комплекс для учащихся, включающий в себя: авторский тест-опросник на выявление уровня социализации младших школьников с ЗПР, методику «Лесенка для детей» (В.В. Ткачева). Данный

диагностический комплекс отвечает возрастным, интеллектуальным и индивидуальным особенностям учащихся.

Диагностический комплекс для родителей включал в себя: социограмму «Моя семья» В.В. Ткачевой, «Опросник родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина, анкету «Психологический тип родителя» В.В. Ткачевой, авторский тест-опросник для родителей на выявление уровня социализации младших школьников с ЗПР.

Также был составлен и диагностический опросник для классного руководителя, который включал в себя: вопросы для беседы на выявление уровня социализации, представление о модели семейного воспитания младшего школьника с ЗПР.

Авторский тест – опросник для детей был составлен для выявления уровня социализации конкретных школьников с ЗПР. Опросник состоит из 19 вопросов, каждый из которых определяет параметры, оценивающие уровень социализации, а также сформированность знаний, навыков и умений, как в быту, так и в непредвиденных жизненных обстоятельствах. После апробации результатов опросника, можно оценить и уровень самостоятельности ребенка, и его коммуникативные возможности. Следует отметить, что каждый ребенок отвечал на вопросы самостоятельно, оценивая свои существующие умения и навыки.

Полностью изучив тему влияния воспитательских позиций родителей на социализацию младшего школьника с ЗПР, а также подводя итоги проведения экспериментальной работы, мы сочли необходимым проведение просветительской работы с родителями. В ходе исследования нами были выделены 4 семьи, в которых мы наблюдали дисгармоничные модели воспитания: авторитарный стиль и гиперопека. Конкретно для этих семей нами были составлены цели и задачи просветительской работы, но с учетом индивидуальных особенностей каждой семьи.

Целью эксперимента являлась: коррекция стиля и моделей семейного воспитания, направленные на повышение уровня социализации и интеграции в общество младшего школьника с ЗПР.

В соответствии с целью эксперимента, индивидуальными особенностями каждой семьи, были поставлены следующие задачи:

- разработать план просветительской работы с родителями по формированию гармоничных моделей воспитания;
- осуществлять развитие ценностно-культурного потенциала семьи;

- оказывать помощь родителям в организации самообразования, по вопросам воспитания и социализации младшего школьника с ЗПР;
- формировать навыки социально-бытовой адаптации и социального поведения детей.

Исходя из данных констатирующего эксперимента, целей и задач формирующего, нами были выделены дисгармоничные модели воспитания, а также компоненты социализации детей, в таких семьях, которые требуют оптимизации.

Для реализации цели и задач исследования нами были подобраны формы просветительской работы с родителями, составлен подробный план, содержание и планируемые результаты формирующего эксперимента.

Формы работы с родителями:

- создание родительского лектория по вопросам сопровождения детей с ЗПР;
- консультативные семинары и встречи «Ваши вопросы и наши ответы»;
- индивидуальные встречи с родителями;
- наглядные виды работ: информационные стенды для родителей, буклеты с рекомендациями, рекомендованные списки литературы.

Результаты проведенного эксперимента и сравнительный анализ экспериментальных данных позволили сделать следующие выводы, подтверждающие эффективность проделанной работы:

1. Оптимизация моделей семейного воспитания младших школьников с ЗПР влияет на процессы их социализации и интеграцию в общество.
2. Контрольное анкетирование выявило положительную динамику в освоении выделенных компонентов социализации у всех младших школьников с ЗПР, принявших участие в эксперименте.
3. В результате проведенной просветительской работы с родителями младших школьников с ЗПР была отмечена позитивная динамика в гармонизации воспитательских позиций родителей и в детско-родительских взаимоотношениях в исследуемых семьях.

Таким образом, результаты проведенной работы свидетельствуют и том, что гармоничные модели воспитания в семье, как средство по формированию и развитию социализации у младших школьников с ЗПР,

влияют на социальную адаптацию, интеграцию, ощущения себя частью общества.

Список литературы:

- 1 *Голованова Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
- 2 Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
- 3 *Синягина Н.Ю.* Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М.: ВЛАДОС, 2006. 95 с.
- 4 *Ткачева В.В.* Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 160 с.
- 5 *Ткачева В.В.* Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие. М.: АСТ; Астрель, 2007. 318 с.

Назарова Д.В.

Московский педагогический
государственный университет
Россия, г. Москва
d-nazarova@yandex.ru

Научный руководитель: **Родин Ю.И.**
д.п.н., профессор

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в условиях временной депривации

Аннотация: статья посвящена вопросу психолого-педагогического сопровождения детей, пребывающих в условиях временной депривации, связанной с лечением в стационаре; приведены результаты исследования эмоционального неблагополучия дошкольников в различных жизненных условиях.

Ключевые слова: депривация, стационар, эмоциональное неблагополучие.

В настоящее время особую актуальность приобретает вопрос психолого-педагогического сопровождения детей и их семей, пребывающих в ситуации временной депривации, связанной с периодом лечения в стационарах больничных учреждений в связи с онкологическими заболеваниями разной степени тяжести. Дети, которые по состоянию здоровья оказались на территории стационара продолжают оставаться детьми и нуждаются в возможности играть, полноценно развиваться, общаться со сверстниками. Бесценный период их детства, временно проходящий в больничных стенах, остается неповторимой и незаменимой частью их жизни. В связи с невозможностью временно приостановить процесс жизнедеятельности с целью произвести необходимое лечение, а после снова запустить его, возникает потребность создать условия необходимые для максимально комфортного и полноценного проживания ребенком этого периода в сложившейся ситуации временной депривации в рамках стационара.

Дети с проблемами здоровья онкологического характера, оказавшиеся на длительном лечении на территории больничного стационара, выпадают из общественной системы образования и воспитания, таким детям и их семьям нужна особенная психолого-педагогическая поддержка. Исследование эмоционального состояния детей 5-8 лет, проходящих длительное лечение в стационаре, и сравнение его с эмоциональным состоянием ровесников, проживающих в семье и находящихся на обучении в ДОО, а также практические наблюдения автора статьи за эмоциональным состоянием детей в больничных палатах подтверждают актуальность данной проблемы. Негативный эмоциональный фон может стать одним из условий развития деструктивных качеств личности ребенка, а также фактором риска возникновения нарушений в нормативном онтогенезе человека.

Для диагностики эмоционального состояния детей была применена методика ОДЭН, разработанная М.Ю. Миланич (модифицированная А.Ю. Пасторовой, В.Ю. Ивановой) [1]. Целью данной методики является выявление эмоционального неблагополучия ребенка дошкольного возраста. Бланк опросника для реализации методики включает в себя 14 вопросов с вариантами ответов, из которых требуется выбрать один наиболее подходящий данному ребенку в настоящее время. Данные

опросники были заполнены исследователем с помощью воспитателей и родителей респондентов. Респондентами выступили 50 детей в возрасте 5-8 лет: 28 воспитанников ДОО, проживающих в семье, и 22 ребенка, проходящих длительное лечение в онкологическом стационаре.

При обработке результатов подсчитывалась количественная характеристика по соматовегетативным, поведенческим и преневрологическим нарушениям. Отдельно подсчитывался общий показатель степени эмоционального неблагополучия (СЭН), а также дополнительно учитывались содержательные характеристики тревоги и страха. С целью интерпретации результатов группы была разработана и составлена формула КЭН - коэффициента эмоционального неблагополучия (КЭН) (рис. 1).

$$\frac{\text{общий балл группы}}{\text{количество человек в группе}} = \text{коэффициент ЭН на 1 члена группы}$$

Рис. 1. Формула вычисления КЭН на 1 члена группы.

Далее были составлены таблицы, проведен анализ и подсчет, результаты которого представлены на рисунке 2.

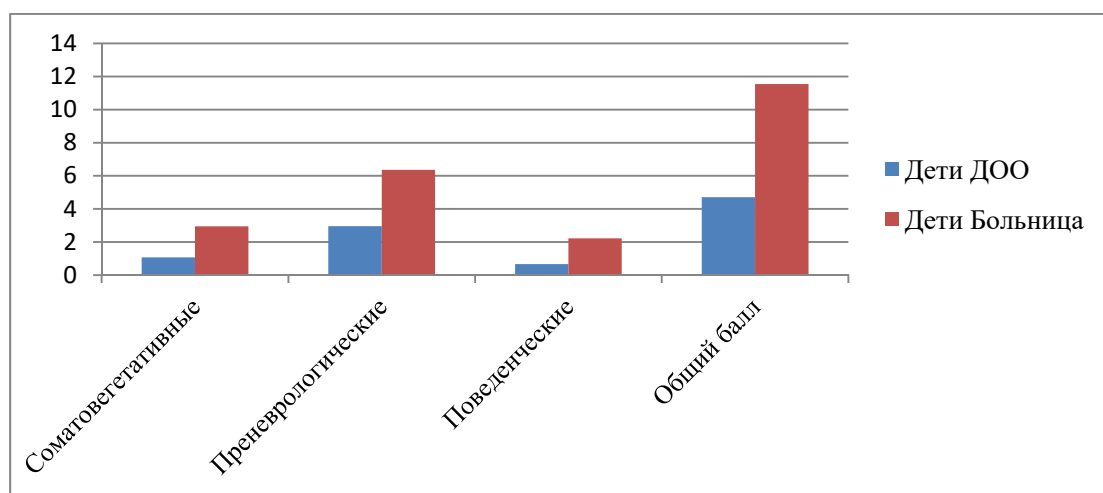


Рис. 2. Сводная диаграмма баллов эмоционального неблагополучия.

Респонденты из группы ДОО набрали 132 балла эмоционального неблагополучия, из них соматовегетативные нарушения – 30, преневрологические – 83, поведенческие – 19, что позволяет сделать о

том вывод, что в этой группе чаще других встречаются преневрологические нарушения.

Респонденты из группы Больницы набрали в общем 254 балла эмоционального неблагополучия, из них соматовегетативные нарушения – 65 баллов, преневрологические – 140 баллов, поведенческие – 49. Сравнение показателей в двух группах наглядно демонстрирует, что уровень эмоционального неблагополучия детей, проходящих длительное лечение и находящихся в условиях временной депривации в 2 раза выше, чем у детей, проживающих в семье и посещающих ДОО.

В содержательных характеристиках страхов у обеих групп присутствует упоминание страхов: шума, громких звуков, сказочных персонажей, ростовых кукол. У детей из подгруппы ДОО к этому списку добавляются: страх воздушных шариков, боязнь животных, тренера по плаванию, страх начать общение с взрослыми людьми. У детей из подгруппы Больницы список значительно шире, к нему добавились: страх болезни, смерти, уколов и игл; чужих людей, процедур, темноты, одиночества, врачей, развода родителей, страх, что мама будет ругаться и т.д. Содержательные характеристики нескольких видов страхов упоминаются у 81% респондентов из подгруппы Больницы, в подгруппе ДОО этот процент значительно ниже (28%).

Выводом данного исследования является то, что у детей, проходящих длительное лечение в стационаре и находящихся в условиях временной депривации, качественное и количественное содержание страхов в несколько раз выше, чем у сверстников, проживающих в семье и посещающих ДОО, а уровень эмоционального неблагополучия критически высок.

Список литературы:

1. Технологии инклюзивного (совместного) образования в дошкольных учреждениях (рекомендации для руководителей, учителей-дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений на примере инклюзивного образования детей с нарушениями слуха) / Под общ. ред. Е.П. Мишкиной, Л.А. Зигле. СПб.: РЕМДОМ, 2011. 200 с.

Позняк Д.А.

Белорусский государственный
педагогический университет им. Максима Танка

Республика Беларусь, г. Минск

malind97@mail.ru

Научный руководитель: **Баль Н.Н.**

к.п.н., доцент

Консультирование родителей детей с фактором риска в речевом развитии с использованием информационно-коммуникационных технологий

Аннотация: в статье описана значимость ранней коррекционно-педагогической помощи и определена проблема дистанционного консультирования родителей детей с фактором риска в речевом развитии. Отмечена важность создания сайтов для территориального консультирования обозначенной группы родителей.

Ключевые слова: ранняя коррекционно-педагогическая помощь, фактор риска в речевом развитии, дистанционное консультирование.

В настоящее время организация системы ранней коррекционно-педагогической помощи рассматривается как одна из актуальных проблем коррекционной педагогики в целом, и логопедии в частности. В группу детей раннего возраста, которым необходима помощь, включены дети с фактором риска в речевом развитии, которые характеризуются предрасположенностью к возникновению различных речевых нарушений: общее недоразвитие речи, алалия (Т.В. Волосовец, Л.А. Зайцева и др.). Реализация ранней коррекционно-педагогической помощи ориентирована на исправление или ослабление имеющихся нарушений у детей с фактором риска в речевом развитии с целью их последующей социальной адаптацией и интеграцией в общество. Система ранней помощи включает организацию взаимодействия ребенка раннего возраста и его ближайшего окружения, осуществляется на основе ориентации на нормально развивающиеся функции и динамического изучения формирующихся и меняющихся в процессе коррекционно-развивающей работы потребностей и возможностей ребенка с фактором риска в речевом развитии [4].

Целью работы с детьми раннего возраста является максимально раннее выявление нарушений в развитии, сокращение временного разрыва между моментом определения особых образовательных потребностей ребенка и началом целенаправленной коррекционно-развивающей работы, включение родителей (законных представителей, значимых взрослых) в процесс обучения, начиная с первых лет жизни ребенка (Н.К. Беляева, Т.В. Волосовец, Л.А. Зайцева, Н.Н. Малофеев, Е.М. Мастюкова, Г.А. Мишина, Р.Ж. Мухамедрахимов, Е.А. Стребелева и др.) [4].

Значимым становится организация соответствующей для детей с фактором риска в речевом развитии предметно-развивающей среды, разработка оптимальных форм взаимодействия родителей (законных представителей, значимых взрослых) и учителя-логопеда, определение направлений и содержания работы по формированию адекватного и осознанного отношения родителей к особенностям развития их ребенка и к коррекционно-развивающей работе с ним (Ю.Ф. Гаркуша, И.И. Заманская и др.).

Своевременная просветительская работа и включение родителей в коррекционно-педагогический процесс многими авторами рассматривается как необходимое условие проведения ранней комплексной помощи с детьми с фактором риска в речевом развитии (Н.Л. Белополюская, Дж. Лешли, Е.М. Мастюкова, Р.Ж. Мухамедрахимов и др.) [3]. Результат логопедической работы во многом зависит от участия родителей в коррекционно-педагогическом процессе (А.С. Балакирева, Т.В. Волосовец, Г.В. Чиркина). Поскольку родительский потенциал зачастую остается невостребованным из-за недостатка знаний, информированности и умений, необходимо включать родителей в образовательный процесс и обучать уже на раннем этапе. На активное вовлечение родителей в коррекционно-развивающий процесс, а также на усовершенствование форм и методов работы указывают ряд исследователей (О.Б. Половинкина, Н.Ш. Тюрина, О.В. Югова и др.) [2].

Как отмечает И.В. Филлипович [4], условиями, способствующими интенсивному развитию речи детей раннего возраста с фактором риска в речевом развитии, являются:

- адекватное речевое поведение родителей (законных представителей) и близких родственников в процессе общения с ребенком;

- систематичность коррекционно-развивающих мероприятий (в привычных для ребенка домашних условиях или в учреждении здравоохранения или образования).

В ходе просветительской работы учитель-логопед ставит перед собой следующие задачи:

- оказание квалифицированной (в области раннего развития детей с фактором риска в речевом развитии) поддержки родителям (законным представителям);

- создание условий для участия родителей в обучении и воспитании ребенка раннего возраста;

- определение условий, необходимых для создания комфортной для развития ребенка с фактором риска в речевом развитии среды дома;

- изучение, раскрытие и поддержание исключительно положительных личностных качеств родителей, которые необходимы для адекватного и успешного сотрудничества с ребенком;

- создание предпосылок для уверенного и спокойного стиля воспитания ребенка с фактором риска в речевом развитии [1, с. 75-77].

В литературе представлены разнообразные формы консультирования. В настоящее время информационно-коммуникационные технологии дают возможность для разработки дистанционных форм просветительской работы с родителями детей раннего возраста, которые позволят им в любое время и в любом месте изучить представленную информацию и задать вопросы специалистам.

Как показало наше исследование, проведенное в 2018-2019 гг., в Республике Беларусь существует определенный опыт дистанционного консультирования родителей детей раннего возраста как государственными, так и частными учреждениями.

Оценка сайтов государственных центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) показала наличие методических разработок в сфере дистанционного консультирования родителей детей раннего возраста с фактором риска в речевом развитии. Вместе с тем были выявлены следующие проблемы:

В настоящее время не все интернет-ресурсы ЦКРОиР выделяют раннюю коррекционно-развивающую помощь как самостоятельное направление работы.

Недостаточная продуманность размещения информации в структуре сайтов ЦКРОиР: в некоторых ресурсах информация

по консультированию родителей детей с фактором риска в речевом развитии в разных разделах сайта, что затрудняет ее поиск.

Информация для консультирования родителей детей раннего возраста на сайтах представлена в основном в виде текста или краткого сообщения. Реже встречаются другие способы представления материалов консультирования: буклеты, таблицы, схемы, статьи, памятки и вопросно-ответная форма работы. Однако, на наш взгляд, представление только текстовой информации мало привлекает внимание современных родителей.

Тематика консультаций, представленных на сайтах ЦКРОиР, учитывает разные линии развития ребенка раннего возраста (моторное, речевое, социальное и познавательное развитие); преобладают темы по разделам «Речевое и познавательное развитие»; недостаточно представлена информация по направлениям «Моторное и социальное развитие».

В ходе анализа доступности и конкретности содержания консультаций для родителей были выделены некоторые недочеты: использование профессиональной терминологии без дополнительного разъяснения понятий, отсутствие правил, инструкций и рекомендаций по проведению каких-либо игр или упражнений, использование общих приемов работы с детьми раннего возраста без учета особенностей развития детей с факторами риска в речевом развитии.

Таким образом, проработка содержания раздела сайтов ЦКРОиР, посвященного консультированию родителей детей раннего возраста с фактором риска в речевом развитии, относится к числу недостаточно решенных научно-методических проблем. Следует отметить, что не всегда у родителей есть возможность получать очную консультацию у специалистов территориального ЦКРОиР, особенно в сельской местности. Поэтому возникает потребность наполнения названного выше раздела как общей информацией по развитию ребенка с фактором риска в речевом развитии, так и сведениями, которые информируют родителей о службе сопровождения детей раннего возраста в конкретном регионе. Сайты ЦКРОиР для дистанционного консультирования родителей должны содержать подробную информацию о системе помощи детям с фактором риска в речевом развитии на территории района, где проживает семья. Это позволит расширить систему раннего выявления детей с факторами риска

в речевом развитии и создать условия для получения квалифицированной дистанционной коррекционно-педагогической помощи.

Список литературы:

1. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. 2-е изд. М.: Экзамен, 2004. 128 с.
2. *Мосъпан Т.Я.* Современный подход к логопедическому сопровождению детей раннего возраста с врожденной расщелиной губы и неба // Специальное образование. 2017. № 1. С. 5–16.
3. *Приходько О.Г.* Ранняя помощь детям с двигательной патологией: метод. пособие. СПб.: КАРО, 2006. 59 с.
4. *Филипович И.В.* Консультативно-коррекционная технология помощи детям раннего возраста / Под ред. М.А. Масюковой. Минск: Веды, 2007. 170 с.

Научное издание

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Материалы II Всероссийской научной конференции
молодых ученых и студентов с международным участием

г. Москва, 23 апреля 2020 г.

Электронное издание сетевого распространения

Под общей редакцией Ю. О. Филатовой
Техническое оформление В. С. Демехина

Статьи публикуются в авторской редакции

Авторы несут ответственность за достоверность приведенных фактических материалов,
корректность цитирования и правильность указания источников

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).

119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Управление издательской деятельности и инновационного
проектирования (УИД и ИП) МПГУ.

119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, оф. 446,
тел. +7 (499) 730-38-61, e-mail: izdat@mpgu.su.

Подписано к публикации: 21.07.2020.

Объем 19 п. л. Заказ № 1088.

ISBN 978-5-4263-0901-2



9 785426 309012



КУРСК 29 МАЯ 2020 Г.

ДИПЛОМ

НАГРАЖДАЕТСЯ

Киреева Анастасия Юрьевна

обучающаяся 1 курса магистратуры по направлению подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование,
направленность (профиль) Управление образованием и
психолого-педагогическим сопровождением лиц с ОВЗ

Институт педагогики

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

занявшая III место

в номинации «Научный дебют»

**VII МЕЖДУНАРОДНОГО КОНКУРСА
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ
«ПРИНИМАТЬ. ПОНИМАТЬ. ПОМОГАТЬ»**

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ

Фатихова Лидия Фаварисовна,

к.пед.н, доцент кафедры специальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

Проректор по научно-исследовательской
работе и международным связям КГУ



С.П. Логинов

КУРСК
29 МАЯ 2020 ГОДА

Е.Р.Мустаева, канд.пед.наук, доцент

БГПУ им.М.Акмиллы,г.Уфа

Е.А.Павлова, студентка 1 курса Магистратура

БГПУ им.М.Акмиллы,г.Уфа

ИЗУЧЕНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ориентировка во времени наряду с ориентировкой в пространстве является одной из базовых составляющих формирования психической деятельности ребенка, на основе которой формируется не только представления о времени, но и представления дошкольника с системным недоразвитием речи (далее ОНР) об окружающем мире в целом. Ориентировка во времени у этой категории детей первично сохранна, однако в результате их спонтанного развития формируется недостаточность понимания временных отношений как следствие узкого кругозора по причине ограничения лексико-грамматических средств языка.

Проблема изучения лексико-грамматического строя речи занимает ведущее место в современных научно-практических исследованиях ряда авторов (М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Е.О. Смирновой, и др.) [5,6], а вопрос о механизмах формирования лексико-грамматического компонента языка у детей с ОНР и выработка на этой основе совершенных программ коррекционно-педагогического воздействия является особо актуальным, на что указывают исследования О.Е. Грибовой, Б.М. Гриншпуна, Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. авторов [2,4,7].

Исследования представлений ребёнка о времени проводились как за рубежом (Ж. Пиаже, П. Фресс, П. Жане, Н.И. Фрейлах и др.) так и в отечественной психологии.

Лексико-грамматические операции, связанные со временем и временными отношениями, являясь достаточно сложными процессами порождения речи и понятий для детей с ОНР, предполагают достаточно высокий уровень развития аналитико-синтетической деятельности. Отсюда следует, что несформированность тех языковых операций, в процессе которых происходит выбор определённых языковых единиц и элементов о времени и временных отношениях в определённые синтагматические структуры усугубляют нарушения грамматического строя речи при общем недоразвитии речи.

Данное предположение подтверждается и исследованиями в области лингвистики, психологии, психолингвистики, логопедии (Т.В. Ахутина, В.К. Воробьёва, Л.С.Выготский, А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева и др.) [1,3]. Однако, несмотря на достаточное количество методических разработок по развитию и совершенствованию грамматического компонента языка детей с общим недоразвитием речи, на сегодняшний день недостаточно исследований, касающихся причин и механизмов отставания в развитии ориентировки во времени и как следствие несформированности представлений о времени у дошкольников данной категории.

Это объясняет актуальность выбранной проблемы исследования и необходимость дальнейшей разработки диагностических методов и приемов языковой способности детей с общим недоразвитием речи с учётом целенаправленного формирования представлений о времени и временных отношениях.

Цель нашего исследования являлось изучение и выявление особенностей состояния временных представлений у старших дошкольников с системным недоразвитием речи (III уровень).

Мы предположили, что изучение временных представлений у старших дошкольников с ОНР (III уровень) предполагает исследование понимания и точного употребления лексических единиц, связанных с временами года, днями недели, частями суток и их последовательностью.

В соответствии с целью и гипотезой были отобраны следующие эмпирические и теоретические методы: анализ специальной педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования; наблюдение и изучение медицинской и педагогической документации детей экспериментальной группы, экспериментальное исследование состояния временных представлений у старших дошкольников с ОНР (III уровень), количественный и качественный анализ полученных результатов.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №121 компенсирующего вида Октябрьского района городского округа город Уфа Республики Башкортостан. Нами были обследованы старшие дошкольники в возрасте 6-7 лет, в личных делах которых имелось заключение ПМПК о наличии общего недоразвития речи III уровень.

Обследование данной группы детей осуществлялось согласно следующим этапам:

I. Изучение медико-педагогической документации детей экспериментальной группы.

II. Исследование понимания и употребления лексических средств языка, связанных с временными представлениями:

1. понимание и называние времен года по методике С.Д.Забрамной, О.В.Боровик «Что изменилось?»;

2. уточнять понятия и представления детей о частях суток, их последовательность и основные признаки по методике И.В.Дубровиной, А.Д. Андреевой, Е.Е. Даниловой, Т.В.Вохмяниной «Третий лишний»:

А) Времена года: понимание последовательности времён года, чередования, повторения; понимание причинно-следственной связи смены времён года в зависимости от положения Земли по отношению к солнцу; признаки времён года; соотнесение явлений природы, признаков времени года и жизнедеятельности людей.

Б) Части суток: их название и количество; признаки каждой части суток; последовательность частей суток, их чередование и повторение.

В) Дни недели: их количество, последовательность, чередование, повторение; предыдущий и последующий день недели;

Г) Последовательность действий во времени: вчера – сегодня – завтра; - послезавтра – позавчера; предыдущее – последующее действие (событие); настоящее – прошедшее – будущее; начало – продолжение – конец и т. д.

В результате наблюдений и беседы с детьми было выявлено, что уровень развития лексическо-грамматического строя речи был ниже возрастной нормы, при этом недостатки словаря касались и временных представлений и отношений.

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что большинство детей с ОНР (III уровня) не испытывают трудностей при определении времен года, но затрудняются в точном определении последовательности чередования временных явлений. У детей отмечались сложности понимания причинно-следственных связей между сменой времён года в зависимости от признаков и явлений природы, особенно осени и весны.

При изучении понимания признаков частей суток дети справились с заданием самостоятельно. Но испытывали значительные сложности при их точном названии, отмечались ошибки в виде замен слов (утро-день).

Значительные затруднения вызывали задания на точное понимание и называние детьми дней недели. В ходе их соотнесения со знакомыми видами продуктивной деятельности и режимными моментами в группе на примере иллюстраций задания выполнялись достаточно успешно, но без визуальной опоры дошкольники с ОНР не могли точно определить их количество, путали последовательность и очередность следования предыдущего и последующего дня недели.

При оценки последовательности действий во времени вчера – сегодня – завтра правильно распределили последовательность картин, ответы детей характеризовались достаточной точностью и логичностью. Понимание более сложных временных отношений, таких как послезавтра – позавчера, предыдущее – последующее событие и т.д. оказалось полностью не доступно как на импрессивном, так и на экспрессивном уровнях.

Совокупность полученных результатов, подтверждает имеющиеся в литературе данные о том, что первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных процессов и способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта.

Анализ результатов проведенного экспериментального исследования подтверждает гипотезу о недостаточной сформированности представления о времени и временной последовательности у дошкольников с системным недоразвитием речи.

Таким образом, предложенные нами диагностические методы и приемы, способы и средства изучения временных представлений могут быть использованы для совершения коррекционно–педагогической работы логопеда со старшими дошкольниками с ОНР в рамках расширения и обогащения словаря.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология.-М.: Просвещение,2000.-124 с.
2. Гриншпун Б.М. Нарушения развития речи у детей. Дефект детей с ОНР.-М.: Издательство «Просвещение»,2001.-115с.
3. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР.-М.: Издательство «Союз», 2001.-56с.
4. Левина Р.Е. Формирование временных представлений у дошкольников.-М.: Издательский центр «Академия»,2001.- 89с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Просвещение,1984 -67с.
6. Смирнова Е.О. Недостатки речи у детей. – М.:Согласие,2000.-96 с.
7. Филичева Т.В. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М.:Просвещение, 2001.-67 с.



РООИ
«Аленький
цветочек»
по РБ



Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы
Региональная общественная организация инвалидов
«Аленький цветочек» по РБ

СЕРТИФИКАТ

подтверждает, что

Попкова Екатерина Юрьевна

участвовал(а)
в III ежегодной республиканской конференции
«Аутизм. Окно в мир»
проходившей 25 октября 2019 г.

Декан факультета психологии БГПУ
им. М. Акмуллы, к.п.н., доцент

Руководитель РООИ «Аленький цветочек»,
врач-психотерапевт



/Курунов В.В./

/Стрельцова Р.Р./



Сертификат с отличием



Наталья Усачева

успешно завершил(а) курс

Учусь учить дистанционно

Продолжительность курса - 40 часов



<https://stepik.org/course/74490>

<https://stepik.org/cert/597853>

10.08.2020

УДК 159.95

Н.В. Голова, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Е.Р. Мустаева, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Ранний возраст ребенка, это сензитивный период развития, в ходе которого постепенно формируются когнитивные функции, такие как память, внимание, мышление и речь.

Несмотря на то, что каждому из этих функций отводится свое место, все они тесно взаимодействуют друг с другом. Без внимания невозможно восприятие и запоминание нового материала. Без восприятия и памяти станут неосуществимыми операции мышления.

Поэтому своевременное и полноценное развитие этих функций в раннем возрасте будет влиять на уровень функционирования познавательной сферы в целом.

Однако среди детей раннего возраста достаточно часто встречаются дети, имеющие задержку психического развития, проявляющуюся в трудностях, которые могут быть обусловлены недостатком как в регуляционном компоненте психической деятельности (недостаточностью внимания, незрелостью мотивационной сферы, общей познавательной пассивностью и сниженным самоконтролем) и в её операциональном компоненте (сниженным уровнем развития отдельных психических процессов).

Изучением развития когнитивных функций занимались многие авторы, такие как А. Валлон и Ж. Пиаже. Они выделили стадии интеллектуального развития. Л.С. Выготский основал когнитивное развитие ребенка в социальном контексте как отдельное направление в отечественной психологии. с его точки зрения, все, что делает ребенка человеком- овладение понятиями, языком, произвольным вниманием и логической памятью- вырастает из социального взаимодействия. М.И. Лисина, развивая эту идею в своих работах показала положительное влияние общения со взрослыми на эмоциональное и когнитивное развитие младенцев, и доказала, что общение есть необходимое условие полноценного развития ребенка.

Проблемой формирования когнитивных процессов у детей с ЗПР занимались Т. А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и другие авторы. Их исследования позволили выделить среди детей особую категорию, в которой наблюдались задержки темпа психического развития, дать подробную характеристику детей этой категории, установить неоднородность детей с задержкой психического развития и выделить различные ее формы, а также предложили классификацию детей с данным нарушением на основе этиологического принципа, представленную четырьмя группами.

Несмотря на достаточное количество исследований, данная тема остается актуальной в связи с тем, что незначительная задержка психического развития в раннем возрасте без своевременной коррекции приводит к снижению познавательной и речевой активности, низкой мотивации к продуктивным видам деятельности, что в свою очередь

в последствии неблагоприятно скажется на формировании письменной речи и учебной деятельности в целом.

Для обследования когнитивных функций у детей раннего возраста с задержкой психического развития перед нами была поставлена цель изучить особенности их развития и провести анализ специальной литературы.

Мы предположили, что изучение когнитивных функций у детей раннего возраста с задержкой психического развития будет эффективным при условии комплексного обследования зрительного и слухового внимания и памяти, мыслительных операций.

Для достижения данной цели нами были поставлены и реализованы следующие задачи:

- Изучение специальной литературы по проблеме исследования.
- Сравнительный анализ развития когнитивных функций у детей в норме и у детей с задержкой психического развития раннего возраста.
- Определение и отбор методик для исследования когнитивных функций у детей раннего возраста с ЗПР.
- Обобщение и интерпретация полученных результатов исследования состояния когнитивных функций у детей с задержкой психического развития раннего возраста.

При изучении специальной литературы мы опирались на методологические исследования Л.С.Выготского, Ж.Пиаже, А.Валлона, А.Н.Леонтьева, А.Р. Лурия, которые позволили определить принципиальные положения, лежащие в основе связи речи и мышления, а также выделить наиболее значимые вопросы этой проблемы. К ним следует отнести когнитивные предпосылки развития речи и языка, закономерности и направления развития речи и мышления в онтогенезе, отношение мысли к слову в процессе прохождения речевого высказывания.

Анализ данных специальной литературы по вопросу особенностей развития когнитивных функций у детей раннего возраста с задержкой психического развития позволил сделать вывод, что:

1. К.С. Лебединской (1985) была предложена этиопатогенетическая классификация задержки психического развития. Основные клинические типы ее дифференцируются по этиопатогенетическому принципу: ЗПР конституционного происхождения; ЗПР соматогенного происхождения; ЗПР психогенного происхождения; ЗПР церебральноорганического происхождения.

2. Для всех детей с ЗПР характерно снижение внимания и работоспособности, но снижение устойчивости внимания носит разный характер.

3. Отклонения в развитии памяти являются характерными для детей с задержкой психического развития как специфического вида дизонтогенеза. Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные ее виды при сохранности других.

4. Еще одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время выполнения инструкций, предполагающих использование словесно-логического мышления. Менее всего у них отстает в развитии наглядно-действенное мышление.

Данные выводы позволили нам отобрать эффективные методы и приемы исследования детей с ЗПР с учетом следующих требований:

- доступности (сложности);
- знакомости;

- привлекательности (наглядности, занимательности, способности привлекать внимание).

Материал обследования должен соответствовать жизненному опыту ребенка, так как всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития (Л. С. Выготский, 1983).

Предметы должны быть изображены как можно более просто и конкретно, без абстрактных деталей. При исследовании дошкольников неприменим буквенный и цифровой материал, за исключением детей, у которых процессы чтения и счета сформированы и автоматизированы в дошкольном возрасте.

Для исследования когнитивных функций у детей с ЗПР была выбрана и использована методика Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаниной, А.Е. Соболевой, в которой предполагается изучение таких функций, как: зрительное и слуховое внимание и память, мыслительные операции.

Данная методика заключается в двух взаимосвязанных, но имеющих самостоятельное значение и возможность применения процедурах:

1. Составление по каждой пробе списка возможных трудностей ее выполнения и квалификация деятельности обследуемого в анализируемой психической сфере в соответствии с этим списком.

2. Балловая оценка выполнения каждой пробы по балльной шкале на основании выявленных трудностей (ошибок).

Результаты обследования позволяют определить степень развития ребенка по каждой психической сфере.

Таким образом, мы сделали вывод, что при комплексном обследовании зрительного и слухового внимания и памяти, мыслительных операций представленные нами методы и приемы диагностических технологий к обследованию когнитивных функций детей раннего возраста с задержкой психического развития могут быть эффективны и могут быть использованы в практике дефектологами, психологами и логопедами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 80 с.: ил. — (Серия «Детскому психологу»).

2. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // В кн.: Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия / Сост. О.В. Защиринская. - СПб.: Речь, 2004. - С. 63-83.

3. Никишина, В.В. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов: - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 128 с.

4. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие: Хрестоматия. Сост. О.В. Защиринская-Изд. 2-ое, испр. и доп.-СПб.: Речь, 2007.-168с.

5. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высших. пед. учебн. заведений/Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под. Ред. Н.М.Назаровой. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр Академия, 2001. — 400 с.

© Голова Н.В., Мустаева Е.Р., 2017

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М. АКМУЛЛЫ»

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ
В ОБРАЗОВАНИИ, КУЛЬТУРЕ И ИСКУССТВЕ**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
III МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
18 апреля 2019 г.

Уфа 2019

Редакционная коллегия:

Т.И. Политаева, к.п.н., доц. кафедры музыкального образования и хореографического искусства ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

А.С. Кобыскан, к.филол.н., доц. кафедры теорий и методик начального образования ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

И.Г. Боронилова, к.п.н., доц. кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

Рецензенты:

Кашапова Л.М., д.п.н., проф. кафедры педагогики и психологии педагогики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»;

Гурова Е.В., к.п.н., доц., кафедры педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО БашГУ.

Печатается по решению Учёного Совета ИП ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве: сб. материалов III Международной научно-практической конференции, 18 апреля 2019 г. БГПУ им. М. Акмуллы / под ред. Т.И. Политаевой, А.С. Кобыскана: БГПУ им. М. Акмуллы. – Уфа, 2019. – 310 с.

В сборнике представлены материалы ученых, педагогов, аспирантов, магистрантов, учителей начальных классов, педагогов-музыкантов, педагогов дошкольного образования, педагогов-дефектологов.

Издание представляет интерес для широкой аудитории читателей, заинтересованных в обсуждении актуальных проблем дошкольного, начального, музыкального, хореографического и инклюзивного образования.

ISBN 978-5-906958-76-1

© ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

© Авторский коллектив, 2019

Сайфутдинова А.З., Каримова Л.Н. Развитие артистизма у учащихся хореографического отделения ДШИ.....	187
Смирнова Д.В., Сыртланова Н.Ш. Коучинг-сессия как форма организации проектной деятельности в центре образования: «Детский сад – начальная школа»	190
Суфиярова И.Б., Акчулпанова А.А. Развивающая предметно-пространственная среда по экономическому просвещению в детском саду	192
Сыртланова Н.Ш. Музыкально-ритмические движения как средства формирования культуры здоровья старших дошкольников.....	195
Танюкевич А.В., Шабаева Г.Ф. Инновационный проект организации и функционирования диагностико-консультационного центра в рамках инклюзивного образования в ДОО.....	198
Турдияхмедова А.Р., Шабаева Г.Ф. Исторический аспект обогащения информационно-коммуникационной среды в образовании.....	203
Шамарданова З.Ш., Боронилова И.Г. Мониторинговое исследование эффективности курсов повышения квалификации педагогов.....	205
Шафеева М.Р., Боронилова И.Г. Поиск эффективных условий к процессу адаптации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации.....	207
IV. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ..	211
Баклеева Д.Р., Касимова Э.Г. Анализ результатов обследования состояния речевой функции у детей дошкольного возраста с речевыми расстройствами, говорящих на родном языке.....	211
Бикбаева Ф.Г., Игровые технологии в образовательной деятельности по обучению грамоте воспитанников с общим недоразвитием речи.....	213
Горина А.В., Сайтханов А.Ф. Участие родителей в формировании связной речи детей	217
Дёмина Л.А., Фатихова Л.Ф. Технология развития речи на уроках окружающего мира с использованием метода дозированной информации и практических навыков	219
Ишдаuletova З.С. Организация билингвального обучения в инклюзивном образовании дошкольников с нарушением речи.....	223
Курдулянова Н.В., Фатихова Л.Ф. Обзор исследований учебной деятельности детей с задержкой психического развития	226
Лебедева Л.В., Сайтханов А.Ф. Влияние дефектов звукопроизношения на процесс письма младших школьников с нарушением речи	230
Мазитова Л.И., Фархутдинова Л.В. Изучение особенностей графомоторных навыков у детей предшкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	233
Манурова З.М. Физкультминутка как одно из средств коррекции внимания и развития двигательной активности детей с интеллектуальными нарушениями и тяжелыми и множественными нарушениями развития.....	235
Нафикова А.А., Фархутдинова Л.В. Исследование навыков словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	239
Попкова Е.Ю., Шамиева Н.С., Фархутдинова Л.В. Исследование эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	242
Рахимгулова Р.А. Организация работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: результаты, трудности и особенности обучения.....	244
Соложенцева А.Е., Сайтханов А.Ф. Самообслуживание детей с нарушениями интеллекта в условиях детского сада компенсирующего вида.....	248
Файзова Г.Х. Специальная педагогика в современном образовании	251

билингвов дошкольного возраста с речевыми расстройствами для их дальнейшего успешного обучения в школе. Эта деятельность является хорошим средством и для повышения педагогического мастерства педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения.

Список литературы

1. Баклеева Д.Р. Изучение состояния нарушения речи в условиях двуязычия [Текст] / Д.Р. Баклеева // Педагогические традиции и инновации в образовании, культуре и искусстве. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2018. – С.113.
2. Касимова Э.Г. Основные условия организации инклюзивного образования [Текст] / Э.Г. Касимова // Евразийский юридический журнал. – 2016. – № 4 (95). – С.308-310.
3. Касимова Э.Г. Планирование коррекционной работы в современных условиях: Учебно-методическое пособие [Текст] / Э.Г. Касимова, Е.Р. Мустаева, В.Я. Сайтханова, Р.И. Туктарова, Л.В. Фархутдинова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016.
4. Козырева О. А. Билингвизм как междисциплинарная проблема [Текст] / О.А. Козырева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – № 13 (141). – С.150 – 152.
5. Косьмина М.А. Влияние билингвизма на формирование языковой компетентности у детей 6-7 лет [Текст] / М.А. Косьмина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – С.307-311.
6. Рахимгулова Р.А. Нарушения речи в условиях билингвизма [Текст] / Р.А. Рахимгулова, З.С. Ишдаuletova // Федеральный журнал для родителей и педагогов «Дошкольный мир». – 2018. – № 6. – С.33.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. УЦ Перспектива, 2014. – С. 12.

УДК 373.878

*Курдулянова Н.В., студент
Республика Казахстан, г. Актобе,
Фатихова Л.Ф., к.п.н., доцент
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Значимым шагом в жизни всякого ребенка и его семьи считается поступление в школу. Для ребенка с приходом в школу изменяется среда общения, он приобретает новое положение в обществе, строит новейшие формы отношений между учителями и сверстниками, у него возникают школьные обязанности, критерии и общепризнанные мерки поведения, к которым ученик обязан приспосабливаться в довольно короткие сроки. На данном этапе формируется основной вид деятельности для обучающегося – учебный, и в процессе этого формирования происходят изменения в мотивационной сфере, развиваются целеполагание и самоконтроль.

Учебная деятельность формируется у ребенка постепенно, через навык вступления в нее, через предметные и игровые виды деятельности, которые он проходил в процессе своего взросления. Учебная деятельность характеризуется как активность, в которой ребенок является субъектом, обучающимся. Он приобретает не только знания, но и обучается тому, как воплотить эти знания в жизнь [1].

Изучением учебной деятельности занимались такие классики педагогики и психологи, как В.М. Блинов, Е.Д. Божович, Т.А. Власова, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, М.С. Певзнер, Д.Б. Эльконин и др.

Е.Д. Божович, развивая идеи Н.А. Менчинской в психологии учения, отмечала: «Субъект учения – это школьник, который достиг таких значений становления в познавательной деятельности, при котором он не ограничивается усвоением (или в том числе и присвоением) содержания учебного материала, но и соотносит его с содержанием личного навыка, скопленного как в процессе предыдущего изучения, например и в актуальной практике; сам регулирует (контролирует и корректирует) собственную познавательную работу на базе рефлексии по отношению не к итогам, но и к процессу данной деятельности; при всем этом регуляция и рефлексия ориентированы не только на рационально-логические, но и на интуитивные, не лишь только на операциональные, но и на личностно-смысловые нюансы» [2, с. 74].

Изучая учебную деятельность, Д.Б. Эльконин особую роль отводил тому, как ребенок расценивает уровень происходящих перемен. Он дал следующее описание учебной деятельности: «Вследствие воздействия оценки обучающийся устанавливает, на самом ли деле он смог решить поставленную учебную задачу, которую он сможет использовать при решении различных практических задач и примеров. Особенно наглядно данный элемент выделен в практике обучения. Тем не менее, если неправильно организована учебная деятельность, то оценка абсолютно не осуществляет всех собственных функций» [9, с.24].

У ребенка с задержкой психического развития (ЗПР), поступающего в начальную школу, присутствуют уже сформировавшиеся понятия о характере предстоящей работы, представления о значимости педагога, правилах поведения в школе, однако, все эти пункты не являются для него определяющими и стимулирующими. В сравнении с нормально развивающимися сверстниками, дети с ЗПР в младшем школьном возрасте склонны дошкольным видам деятельности.

В.В. Давыдов писал, что в ходе воплощения учебной деятельности обучающийся под управлением педагога регулярно овладевает различными формами социального познания (науки, искусства, морали, права) и навыками функционирования в соответствии с их условиями. В процессе овладения содержанием этих форм социального познания как продукта «организованного мышления» многих поколений людей у ребенка появляется обобщенная позиция реальности и соответствующие ей функции (такие, как самоанализ, анализ, мысленный эксперимент или планирование), которые являются психологическими новообразованиями младшего школьного возраста [4].

У.В. Ульенкова отмечает, что такие мотивы учебной деятельности, как познавательные, появляются у детей старшего дошкольного возраста в ходе развития сюжетной игры, в которой активно формируется воображение и символическая функция [4]. В.В. Давыдов указывает, что сюжетная игра полностью не может удовлетворить ребенка, что способствует «перерастанию» тех возможностей, которые дает игровая деятельность и стимулирует у ребенка желание занять новую позицию для удовлетворения своего воображения и познавательных интересов [4]. Другими словами, предпосылки к обучению в школе формируются у ребенка еще в дошкольном возрасте. Для этого необходимо соблюдение двух условий:

1) формирование внутренней позиции школьника: новые условия жизни должны быть желательными для ребенка, а требования школы должны восприниматься как общественно значимые;

2) положительное отношение к процессу усвоения знаний и умений.

Имеющиеся экспериментальные данные (Т.Н. Князева, А.К. Маркова, У.В. Ульенкова и др.) свидетельствуют о том, что в школьном возрасте в ходе

выполнения учебной деятельности появляются такие новообразования, как теоретическое мышление, новые мотивы учения. Вместе с тем, есть основания считать, что не каждая учебная деятельность, а только целенаправленно формируемая и осуществляемая при постоянном активном участии в ней самого ученика как субъекта деятельности оказывает влияние на психическое (умственное и нравственное) развитие школьника [5].

Между тем имеющиеся исследования в специальной психологии свидетельствуют о том, что учебная деятельность младших школьников с ЗПР характеризуется низкой продуктивностью, что является одной из причин их стойкой неуспеваемости. Низкая организованность, неравномерный характер деятельности – это отличительные черты освоения учебной деятельностью детьми с ЗПР. В процессе исследований, С.В. Кудрина установила несформированность мотивационного компонента учебной деятельности детей с ЗПР. Состояние мотивационной сферы автор описывает так: для обучающихся с ЗПР свойственны любопытство и, в то же время, недостаточность мотивов, что может дискоординировать деятельность на всех ее стадиях. Доминирование игровых мотивов, появление к третьему классу широких социальных мотивов (стремление избегать неудач, желание получать некоторую финансовую выгоду от своей деятельности) и усиление воздействия отрицательных мотивов выражают динамику мотивов обучающихся с ЗПР в младшем школьном возрасте [7].

В связи с этим, сформированность мотивационного и операционного компонентов учебной деятельности позволяет говорить о сформированности учебной деятельности младших школьников и согласиться с С.В. Кудриной, отмечающей необходимость оценки этих компонентов в учебной деятельности детей с ЗПР [6].

Мотивационный компонент включает в себя потребности обучающегося, его мотивы и интересы в учебной деятельности [8]. Зачастую учащиеся с ЗПР осознают особенность и роль учебного процесса, тем не менее, главным мотивом учебной деятельности этих детей остается игровой. Обучающиеся с ЗПР понимают значение социальных мотивов учебной деятельности, но они не являются для них смыслообразующими.

В дальнейшем учебная деятельность обучающихся с ЗПР характеризуется снижением позитивного отношения к школе, а порой возникает резкое негативное отношение как к школе, так и к учебному процессу в целом. Н.В. Чаркина пришла к аналогичным выводам, выявив, что дети с ЗПР в школьный период продолжают следовать игровым мотивам. У них с трудом формируются учебные интересы [10].

Большинство детей с ЗПР безответственно подходят к выполнению учебных заданий и не проявляют интерес к учебе, содержанию учебных заданий. Тем не менее, они достаточно успешно справляются с заданиями, которые связаны напрямую с игрой. Интерес к учебе у младших школьников с ЗПР меньше выражен, чем у их нормально развивающихся сверстников. Это свидетельствует о «бедности» учебной мотивации. Главным мотивом для обучающихся с ЗПР нередко становится избегание неудач в образовательном процессе, а недостижение желаемого результата [10].

Как указывают О.В. Булатова и Н.А. Кузьмина, для обучающихся с ЗПР свойственно выражение негативного отношения к учебной деятельности: они отрицательно реагируют на возникающие трудности в процессе решения учебных задач и на оценку решенной ими задачи. Отрицательная реакция может выражаться в виде психологических срывов или отказа от выполнения задания, а также равнодушного отношения к оценке учителем выполненного ими задания [3].

В результате проведенного исследования учебной деятельности детей с ЗПР Г.И. Жаренкова сделала вывод, что равнодушие у этих детей выражается не к оценке, а к своему ошибочному решению: у обучающегося не появляется стремление исправить свои ошибки, найти правильное решение учебной задачи [4].

Описанные особенности мотивационного компонента учебной деятельности младших школьников с ЗПР сказываются и на формировании ее операционного компонента. На основе базовых учебных действий, первоначально представляющих операционный компонент, формируются более сложные универсальные учебные действия. В комплекс базовых учебных действий, по С.В. Кудриной, входят:

- 1) поведенческие учебные действия, определяемые совокупностью правил поведения учащегося;
- 2) общие учебные действия;
- 3) начальные логические операции [6].

Обучающимся с ЗПР со временем становится сложнее воспринимать учебные действия и реализовывать учебную деятельность в новых условиях. Выполнение учебных заданий младшими школьниками с ЗПР начинает носить формальный характер, они не проявляют стремления к эталону. Обучающиеся с ЗПР нередко прибегают к помощи одноклассников и педагога, используют вспомогательные средства выполнения задания, даже если такая помощь и средства им в принципе не требуются. Несмотря на то, что обучающиеся достаточно быстро осознают правила поведения в школе, следовать данным правилам они могут только под прямым контролем педагога. Особую трудность для усвоения младшими школьниками с ЗПР представляют учебные действия, которые требуют от них высокого уровня самоконтроля. Обучающиеся данной категории не способны правильно оценивать результаты собственной деятельности. Ряд авторов отмечает нарушения в формировании операционного компонента учебной деятельности у обучающихся с ЗПР. Так, А.О. Дробинская и М.Н. Фишман указывают, что такие обучающиеся не всегда понимают учебную ситуацию, и не способны справиться с выполнением задания в связи с тем, что не могут удержать в памяти инструкцию [4].

Таким образом, проанализировав исследования, проведенные в общей и специальной педагогике и психологии, теории и истории общего и специального образования, можно сделать следующие выводы:

- 1) дети младшего школьного возраста с ЗПР не овладевают в полной мере учебной деятельностью, в том числе и при активном включении в нее. В связи с этим, у этих детей отстает формирование основных новообразований младшего школьного возраста, требуемых для дальнейшего поступательного развития и перехода на новую возрастную ступень;
- 2) недостаточность в становлении ребенка с ЗПР как субъекта учебной деятельности приводит к формированию вторичных отклонений в психическом развитии, проявляющихся и в социальном развитии, а именно в школьной дезадаптации, отрицательном отношении к учебной деятельности.

Следовательно, формирование личности ребенка с ЗПР как субъекта учебной деятельности является необходимым компонентом психолого-педагогической коррекции нарушений развития в младшем школьном возрасте.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения [Текст] / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2017. - № 3. – С. 44-58.

2. Божович Е.Д. Развитие идей Н.А. Менчинской на современном этапе исследований психологии учения [Текст] / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. - 2004. - № 2. - С. 73-81.
3. Булатова О.В. К вопросу о развитии младших школьников с задержкой психического развития как субъектов учебной деятельности. [Текст] / О.В. Булатова, Н.В. Кузьмина // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. - 2011. - №4 (17). - С. 208-212.
4. Изотова Е.Г. Психологическая структура учебной деятельности младших школьников с ЗПР [Текст] / Е.Г. Изотова: дисс. канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. - 12 с.
5. Крупеникова И.В. Учебная мотивация младших школьников с задержкой психического развития при переходе в классы основного звена [Текст] / И.В. Крупеникова: автореф. дис. канд. пед. наук. - Ярославль, 2008. – 10 с.
6. Кудрина С.В. Своеобразие учебной деятельности младших школьников с нормальным интеллектуальным развитием и интеллектуальной недостаточностью [Текст] / С.В. Кудрина // Социокультурная интеграция и специальное образование. - 2015. - №3. - С. 156-163
7. Кудрина С.В. Учебная деятельность младших школьников. Диагностика. Формирование [Текст] / И.Ю. Кудрина. - СПб.: КАРО, 2004. - 224 с.
8. Марцун Н.С. Современные подходы к диагностике и коррекции трудностей в обучении [Текст] / Н.С. Марцун // Научные стремления. - 2015. № 3. - С. 20-27.
9. Попова О.В. Педагогические условия развития теоретического мышления младших школьников [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук. - Омск., 2004. - 24 с.
10. Чаркина Н. В. Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников с ЗПР [Текст] / Н.В. Чаркина // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. - 2015. - № 8-9. - С. 136-138.

УДК 376.1-056.264

Лебедева Л.В., студент,

Сайтханов А.Ф., доцент

РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВЛИЯНИЕ ДЕФЕКТОВ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Проблема нарушения письма у младших школьников – одна из актуальных для школьного обучения, поскольку письменная речь является одним из средств получения и выражения знаний.

Для овладения письменной речью важное значение имеет сформированность всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения находят свое отражение в письме, поэтому преодоление и предупреждение этих нарушений должно строиться с учетом этой связи [3].

Многими исследователями (Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, И.Н. Садовниковой, Т.Б. Филичевой, А.В. Ястребовой и др.) была установлена взаимосвязь между состоянием произносительной стороны речи ребенка и отображением этих нарушений на письме. Авторы отмечают, что примерно 1/3 учащихся начальных классов являются неуспевающими или слабоуспевающими по русскому языку. Часто это связано с нарушениями произношения, которые сопровождаются недоразвитием процессов фонемообразования и проявляются не только нарушениями внятности речи, но и трудностями в овладении звуковым составом слова.

*Янузакова З.Т., студент
Дильмухаметова Р.С., ст. преподаватель
РФ, г. Уфа, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Познавательное развитие детей – является достаточно сложным и многогранным процессом, включающим в себя овладение системой знаний, умений, творческих способностей, качеств личности и ценностного отношения к окружающему миру.

Осуществляется познавательное развитие в следующих видах деятельности: в обучении, в игре, в двигательной, трудовой, художественной деятельности, и, безусловно, в процессе самой познавательной деятельности. По мнению Л.С. Выготского, «дошкольный возраст является начальным этапом становления познавательной деятельности. В современной специальной психологии познавательная сфера человека рассматривается как упорядоченная совокупность тех внутренних «категорий», посредством которых он реально воспринимает и оценивает окружающий мир» [3, 45].

К сожалению, в настоящее время во всем мире растет количество детей с патологиями развития. Аутизм входит в четверку самых распространенных детских заболеваний. Согласно статистике, в России численность детей с РАС неизменно растет. В связи с этим в разработке способов психологического сопровождения, коррекции и реабилитации детей с ОВЗ все большее значение приобретает проблема оказания помощи детям с РАС.

«Аутизм (от латинского слова *authos* - сам) проявляется как отрыв от реальности, отгороженность от мира, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверххранимость в контактах со средой в целом» [4, с.6].

Проблема активизации познавательной деятельности детей на всех этапах развития обучения была одной из актуальных, т.к. познавательная активность является необходимым фактором для развития когнитивных сторон личности. Изучение познавательной сферы детей с РАС и поиск эффективных методов ее развития является важной задачей педагогики и специального (дефектологического) образования. Как известно, устойчивый познавательный интерес ребенка способствует его успешному обучению. Успехи ребенка в этом направлении будут оказывать позитивное влияние на формирование коммуникативного поведения, на расширение жизненного опыта и, как следствие, на лучшей социализации и адаптации в обществе.

«Познавательное развитие - это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в познавательных психических процессах, в связи с возрастом, под влиянием среды и собственного опыта ребёнка...» [3, с.77].

Расстройства аутистического спектра считаются сложными полиморфными нарушениями, в структуру которых, входят особенности психического развития: недостатки (или отсутствие) развития устной и письменной речи, низкая познавательная мотивация, трудности с концентрацией внимания и организованностью, сложности обработки слуховой информации, особенности развития мышления, трудности переноса усвоенных знаний и навыков [2, с.92].

Все это объясняет необходимость поиска путей для повышения эффективности работы в данном направлении с учетом специфики развития детей.

Изучением проблемы детского аутизма занимались отечественные и зарубежные авторы, а именно: К.С. Лебединская, Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, В.Е. Каган, Д.И. Исаев, Т. Питерс, К. Гилберг. Основываясь на вышесказанное, мы считаем, что рассматриваемая в данной работе тема будет актуальной, потому как в настоящее время существует проблема поиска педагогических средств и методов для активизации познавательной деятельности детей с расстройством аутистического спектра.

Целью нашего исследования являлось изучение и выявление особенностей познавательного развития дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Мы предположили, что развитие познавательной сферы у дошкольников с РАС имеет свою характерную специфику, которая обусловлена особенностями «искаженного развития» данных детей.

В соответствии с целью и гипотезой мы отобрали следующие эмпирические и теоретические методы: анализ специальной педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования; наблюдение и изучение медицинской и педагогической документации детей; экспериментальное исследование познавательного развития у дошкольников с расстройствами аутистического спектра и количественный и качественный анализ полученных результатов.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ООО «Центра логопедии и нейропсихологии» г. Уфа. Нами были обследованы дошкольники в возрасте 4-х лет, в личных делах которых имеется заключение ПМПК о наличии диагноза с кодом F 84.0 - детский аутизм.

Для проведения эксперимента нами была использована методика Стребелевой Е.А. и Венгера А.А. «Психолого-педагогическая диагностика познавательного развития». Выбранная методика дает возможность изучить способности познавательного развития ребенка в разных его

аспектах. Задания выдаются с учетом постепенного усложнения, от простых к наиболее сложным.

Данная диагностика ориентирована на установление контакта ребёнка со взрослым, определение уровня развития зрительного восприятия, на умение работать по памяти, по образцу, выявление уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Анализ полученных экспериментальных данных показал, что у детей с РАС низкие показатели познавательного развития. Большая часть детей испытывают трудности при выполнении познавательных задач. Не сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу.

В результате проведенного исследования нами были выявлены следующие особенности развития познавательной сферы у детей с РАС:

Внимание - наблюдаются грубые нарушения целенаправленности и произвольности внимания. Наблюдается избирательность и кратковременность. Сосредоточение внимания устойчиво буквально в течение нескольких минут, иногда и секунд.

Ощущения и восприятия - для детей с РАС характерна своеобразная реакция на сенсорные раздражители. Это проявляется в повышенной сенсорной ранимости детей. Затруднения вызывали задания на различение признаков предметов, таких как цвет, форма, величина - при этом дети ими были заинтересованы, но это проявление своего рода стимминга, а не познавательного интереса.

К примеру, при выполнении задания «Включение в ряд», Марат и Азат не принимали условия его выполнения - ставили матрёшки в ряд без учёта их размера.

Воображение - в ряде случаев имеется характер патологического фантазирования. В содержании аутистических фантазий детей встречаются случайно услышанные истории, фильмы, рекламы из телевидения и радио, вымышленные и реальные события.

Мышление и память - были замечены сложности в символизации, в переносе навыков из одной ситуации в другую. Дети испытывали трудности в установлении причинно-следственных связей, что проявлялось при выполнении заданий, связанных с сюжетными и разрезными картинками.

При выполнении задания «Построй из палочек» Карина и Аделя не смогли построить по памяти конструкцию, раскладывали палочки без учёта ранее предложенного образца. Дима с Вадимом, напротив, смогли воспроизвести конструкцию по памяти без затруднений. С заданием «Нарисуй целое» справился только Вадим, остальные дети после складывания картинки пытались изобразить предмет, но в итоге получались лишь его элементы.

Сюжетные картинки вызвали затруднения у Марата и Азата, отсутствует восприятие серии картинок как единое события.

Нами были отмечены патологические особенности развития речи у детей с аутизмом. В частности, это: эхолалия, скандированное произношение, несколько протяжная интонация, рифмование, применение в отношении самих себя местоимений и глаголов во 2-м и 3-м лице.

Полученные в ходе эксперимента результаты, действительно, говорят о наличии у детей с аутизмом особенностей познавательного развития, что в очередной раз указывает на значимость своевременной коррекционно-педагогической помощи таким детям.

Таким образом, использованные нами диагностические методы и приемы, способы и средства изучения познавательной сферы, анализ результатов констатирующего эксперимента могут быть применены при планировании индивидуальной коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Ахметзянова А.И., Использование метода прикладного анализа поведения в развитии адаптивных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Образование и саморазвитие. – 2015. – № 1 (43). – С. 63-68.
2. Запорожец А.В., Д.Б. Эльконина Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов. - Москва: 2004. - 154 с.
3. Никольская О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. /Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. - М.: Полиграф сервис, 2003. -400с.
4. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития для детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»; / Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с.

**Особенности понимания логико-грамматических отношений
детьми младшего школьного возраста с ОНР**

Проблемы, связанные с формированием логико-грамматических структур, являются одной из наиболее актуальных проблем современной логопедии. Понимание логико-грамматической структуры детей школьного возраста является очень важным аспектом, так как является недостаточно исследованным вопросом формирования структуры языка.

Понятно, что отсутствие формирования этих структур в раннем детстве является одной из причин трудностей в процессе дальнейшего обучения чтению и письму, что приводит к проблемам в обучении этих детей в начальной школе.

Еще К.Д. Ушинский отмечал, что «грамматика, которая преподается логически, развивает самосознание ребенка, то есть именно ту способность, которая делает человека человеком между животными» [3, с. 178].

Изучая основные логико-грамматические отношения в речи, школьники понимают и абстрагируют отношения между вещами и явлениями, а также более глубокие и более важные объективные отношения между предметами и вещами, чтобы выявить, оценить и проанализировать поведение людей. В результате овладение языковыми методами для выражения заключается в развитии познавательной деятельности по мере того, как они переходят от описания явлений к описанию своих отношений с собственной природой и окружающими объектами. Это означает переход на новый уровень.

Чтобы понять смысл логико-грамматических структур, важно, чтобы дети не только понимали значение отдельных слов, но и умели объединять их в единую структуру, которая выражает конкретные логические отношения. Такие умственные операции требуют особой формы интеграции отдельных элементов от детей, в рамках которой их последовательные проверки превращаются в одновременную «видимость».

Поскольку язык и речь играют ведущую роль в развитии, мышлении, планировании и организации его речевого общения, формирование социальных связей, своевременное формирование логико-грамматических отношений у ребенка является его полноценные опосредованные психические процессы, являющиеся важнейшими условиями речи и общего психического развития: восприятие, память, эмоция [2, с. 101].

К школьному возрасту, ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Поступление ребёнка в школу –

важный этап в жизни, который меняет социальную ситуацию его развития. К обучению в первом классе ребёнка необходимо готовить. Важно, чтобы дети семилетнего возраста владели, прежде всего, грамотной фразой, развёрнутой речью, объёмом знаний, умений, навыков, определённых программой подготовительной группы дошкольных учреждений общего типа. Детский сад является первой ступенью в системе народного образования и выполняет важную функцию в подготовке детей к школе [1, с. 17].

Цель нашего исследования - выявить особенности понимания логико-грамматических отношений детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Для достижения цели нами было проведено исследование на базе ДЦ «Печеньки». В исследовании принимало участие 5 первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень) и 5 нормативно развивающихся детей. Состояние понимания логико-грамматических конструкций изучалось в контексте понимания инвертированных, сравнительных, возвратных и предложно-падежных конструкций.

Во время эксперимента дети были активны, проявляли заинтересованность к заданиям, охотно отвечали на вопрос экспериментатора, были мотивированы выполнять задания.

В группу А входили дети с нормальным речевым развитием, а в группу В – дети первоклассники с общим недоразвитием речи (III уровень).

По итогам эксперимента выделилось пять уровней понимания логико-грамматических конструкций языка: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий.

В ходе экспериментального исследования было установлено, что у испытуемых первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень) преобладал средний уровень понимания логико-грамматических конструкций языка. В то время, как у большинства детей с нормальным речевым развитием отмечался уровень выше среднего.

Наибольшие трудности у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проявлялись в понимании сравнительных конструкций. Следовательно, на вопрос «Лена старше Ани. Кто моложе?», большинство детей отвечали «Лена». Их ответ был неверным. В то время как у детей с нормальным речевым развитием сравнительные конструкции трудностей не вызывали.

Наибольшие затруднения у детей группы А и Б появлялись при предоставлении им инвертированных конструкций. Так, почти все дети на вопрос «Глеб ударил Костю. Кому больно?», отвечали «Больно Глебу».

Таким образом, в ходе эксперимента мы обнаружили, что дети с нормальным речевым развитием проявляют наиболее высокий уровень понимания логико-грамматических конструкций языка, если сравнивать их

с детьми с общим недоразвитием речи (III уровень). Также, дети с общим недоразвитием речи (III уровень) выполняют задания в медленном темпе, по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием им необходимо больше времени, чтобы ответить на предъявляемый вопрос.

Список литературы

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 320 с.
2. Зикеев, А.Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи: пособие для педагога-дефектолога : [16+] / А.Г. Зикеев. – Москва : Владос, 2013. – 424 с.
3. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
4. Ушинский, К.Д. Основные теории преподавания / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1980. – 158 с.