ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Тула, 1 апреля 2021 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2021

УДК 159.9:37.0(082)
ББК 88.8+74.00я43
П86

Рецензенты: **Волковская Татьяна Николаевна**, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры Института специального образования и психологии ГУОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

Плаксина Любовь Ивановна, д-р психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Редакционная коллегия: **Башинова Светлана Николаевна**, канд. психол. наук, доцент ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет»

Гордеева Алла Валериановна, канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР)

Дерябина Марина Юрьевна, канд. пед. наук, зав. кафедрой ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Иванова Десислава, д-р психологии, психолог и психотерапевт, зам. председателя Болгарской ассоциации по профилактике наркомании (г. Благоевград, Болгария)

Кувшинова Ирина Александровна, канд. пед. наук, доцент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Лещенко Светлана Геннадьевна, канд. психол. наук, заведующая кафедрой ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Санникова Лилия Наиля, канд. пед. наук, заведующая кафедрой ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Дизайн обложки: **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

П86 Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 1 апреля 2021 г.) / науч. ред. С.Г. Лещенко. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 404 с.

ISBN 978-5-907411-26-5

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященные актуальным вопросам психолого-педагогического сопровождения общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии и педагогики.

Статьи представлены в авторской редакции.

ISBN 978-5-907411-26-5
DOI 10.31483/a-10260

© ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», 2021
© Издательский дом «Среда», 2021

Предисловие

1 апреля 2021 года в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого состоялась Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых». Неблагоприятная эпидемиологическая ситуация в России и других странах приучила научное сообщество к мысли о дистанционном формате всех научных форумов как единственно возможном в этих условиях. Эта конференция также не стала исключением: пленарное заседание, заседание международного круглого стола и работа мастер-классов конференции проходили в очно-дистанционном формате с использованием цифровых платформ ZOOM и Google Meet.

Конференция была направлена на профессиональное развитие и объединение усилий научного сообщества и специалистов-практиков в распространении регионального и международного опыта организации и сопровождения образования лиц с особыми образовательными потребностями.

Задачами конференции были:

1. Раскрыть психолого-педагогические аспекты организации общего, инклюзивного и семейного образования.
2. Выявить проблемы интеграции детей с особыми образовательными потребностями в школьную среду и социальной адаптации лиц с сенсорными и ментальными нарушениями.
3. Выявить наиболее эффективные мероприятия по профилактике и коррекции нарушений в развитии у детей раннего и дошкольного возраста.
4. Рассмотреть технологии психолого-педагогического воздействия в работе с лицами с нарушениями в развитии различной этиологии и поведения.
5. Обсудить проблемы подготовки кадров специального (дефектологического) и инклюзивного образования.

В конференции приняли участие более 250 человек – ученые из России и зарубежных стран, преподаватели вузов, колледжей, аспиранты, магистранты, студенты, руководители и педагоги образовательных учреждений, социально-психологических центров, педагоги, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, учителя-логопеды, воспитатели, педагоги дополнительного образования, представители общественных организаций. Для преподавателей университета, аспирантов, магистрантов ТГПУ им. Л.Н. Толстого было чрезвычайно важно ощутить поддержку не только российских, но и зарубежных коллег, ученых из Донецкой Народной Республики, Кыргызской Республики, Луганской Народной Республики. Приднестровской Молдавской Республики, Республики Беларусь, Республики Болгарии, почувствовать их теплое дружеское участие.

Соорганизаторами Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых» выступили: «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (Россия, г. Казань), «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И Носова» (Россия, г. Магнитогорск), Чувашский государ-

ственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (Россия, г. Чебоксары), «Донецкий национальный университет» (ДНР, г. Донецк).

В программный комитет конференции вошли российские и зарубежные ученые:

Плаксина Любовь Ивановна, профессор, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» – председатель программного комитета (Россия, г. Москва);

Волковская Татьяна Николаевна, доцент, доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии Института специального образования и психологии ГУОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (Россия, г. Москва);

Башинова Светлана Николаевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (Россия, г. Казань);

Гордеева Алла Валериановна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (ДНР, г. Донецк);

Дерябина Марина Юрьевна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой дошкольного образования и сервиса ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (Россия, г. Чебоксары);

Иванова Десислава, доктор психологии, психолог и психотерапевт, заместитель председателя Болгарской Ассоциации по профилактике наркомании (Республика Болгария, г. Благоевград);

Кувшинова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (Россия, г. Магнитогорск);

Лещенко Светлана Геннадьевна, доцент, кандидат психологических наук, зав. кафедрой специальной психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (Россия, г. Тула);

Санникова Лилия Наилевна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (Россия, г. Магнитогорск);

Степанова Наталия Анатольевна, доцент, кандидат психологических наук, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» (Россия, г. Тула).

С приветственным словом и пожеланиями плодотворной работы к участникам конференции обратились Жанна Евгеньевна Фомичева, доцент, кандидат филологических наук, проректор по международному сотрудничеству и образованию ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», и Наталия Анатольевна Степанова, доцент, кандидат психологических наук, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого». Сердечно и искренне прозвучали слова обращения к конференции наших партнеров из Барановичского государственного университета Татьяны Евгеньевны Яценко, декана факультета педагогики и психологии, кандидата психологических наук, доцента, и Александра Григорьевича

Иценко, заведующего кафедрой психологии и физического воспитания, кандидата философских наук (УО «Барановичский государственный университет», Республика Беларусь, г. Барановичи).

Пленарное заседание конференции открыли доклады Любови Ивановны Плаксиной, профессора, доктора психологических наук, профессора ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Россия, г. Москва), на тему «Современное видение проблем специального дефектологического образования в России в связи с введением инклюзивного обучения и подготовкой специальных психологов» и Татьяны Николаевны Волковской, доцента, доктора психологических наук, профессора кафедры логопедии Института специального образования и психологии ГУОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (Россия, г. Москва), на тему «Феноменология коммуникативного подхода в современной логопедии».

Особое место в структуре конференции заняло заседание Международного круглого стола «Проблемы подготовки кадров для специального (дефектологического) и инклюзивного образования», в котором приняли участие представители научного сообщества российских регионов (Тульской области, республик Татарстан и Чувашия) и зарубежных стран (Республика Болгария, ДНР, Беларусь, Киргизская Республика, ЛНР). В ходе дискуссии обсуждались актуальные вопросы высшего образования на современном этапе (дистанционное образование, подготовка специалистов к инклюзии в рамках высшего и дополнительного образования и др.). Участники круглого стола осудили проблемы общего, специального и инклюзивного образования и осветили пути их решения в России и зарубежных странах.

Практическая направленность конференции была особенно ярко отражена в тематике мастер-классов. Мастер-класс «Использование тестопластики для создания рельефно-графических поделок по мотивам изделий тульских брендов» в рамках практического участия в проекте «Тулаград», проведённый доцентом, кандидатом психологических наук, доцентом кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Татьяной Вадимовной Слюсарской на базе Тульской областной специальной библиотеки для слепых (г. Тула, Тульская область), позволил участникам не только научиться применять технологию тестопластики для создания рельефно-графических поделок по мотивам тульских брендов, но и познакомиться с особенностями работы этой библиотеки.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого» Наталья Александровна Пешкова (Россия, г. Тула) провела мастер-класс «Базовые техники в психологическом консультировании». В ходе мастер-класса участники получили практические рекомендации по проведению психологического консультирования в непосредственной работе с людьми, направленной на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом построенная беседа. Как эффективно выстроить эту беседу, помочь клиенту довериться психологу, замотивировать его на работу над собой, добиться положительного результата, – обо всем этом, от установления контакта и «присоединения» к клиенту до прощания с ним, говорилось на мастер-классе; его участники

тренировались «подстраиваться» к клиенту, «читать» репрезентативную систему клиента, мотивировать на разрешение проблемы.

В сборник вошли 104 статьи, посвященные актуальным вопросам психолого-педагогического сопровождения общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых, где нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии и педагогики.

По содержанию публикации объединены в группы по направлениям:

1. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса
2. Проблемы интеграции детей с особыми образовательными потребностями в школьную среду.
3. Проблемы подготовки кадров специального (дефектологического) и инклюзивного образования.
4. Профилактика и коррекция нарушений в развитии у детей раннего и дошкольного возраста.
5. Особенности социальной адаптации лиц с сенсорными и ментальными нарушениями.
6. Технологии психолого-педагогического воздействия в работе с лицами с нарушениями в развитии различной этиологии.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: **городами России** (Москва, Барнаул, Белгород, Брянск, Великий Новгород, Волгоград, Казань, Киреевск, Магнитогорск, Новосибирск, Омск, Петрозаводск, Рязань, Самара, Симферополь, Советск, Сургут, Томск, Тула, Узловая, Шадринск), **Киргизской Республики** (Ош), **ДНР** (Донецк), **Приднестровской Молдавской Республики** (Тирасполь) и **Республики Беларусь** (Барановичи). Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: университеты и институты России (Алтайский государственный педагогический университет, Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Институт художественного образования и культурологии РАО, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский педагогический государственный университет, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Новосибирский государственный педагогический университет, Омский государственный педагогический университет, Петрозаводский государственный университет, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Самарский государственный экономический университет, Сургутский государственный университет, Томский государственный педагогический университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Шадринский государственный педагогический университет), Киргизской Республики (Ошский государственный университет), ДНР (Донецкий национальный университет), Приднестровской Молдавской Республики (Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко) и Республики Беларусь (Барановичский государственный университет).

Основные итоги конференции следующие:

1. На основе сравнительного анализа были рассмотрены различные подходы и теоретические основания, характерные для понимания российскими и зарубежными учеными реализации интегративных процессов, протекающих в сфере образования.

2. В процессе групповых дискуссий обсуждались педагогические и психологические аспекты организации общего, инклюзивного и семейного образования.

3. Был осуществлен анализ разнообразных современных технологий психолого-педагогического воздействия, применяемых в работе с лицами с нарушениями в развитии различной этиологии.

4. Психологами, педагогами, дефектологами обсуждались проблемы организации профилактики и коррекции нарушений в развитии детей раннего и дошкольного возраста, диагностики и устранения нарушений поведения в детском возрасте, вопросы социальной адаптации лиц с сенсорными и ментальными нарушениями и многое другое.

5. Между преподавателями вузов и руководителями образовательных организаций прошел обмен мнениями по вопросам подготовки кадров специального (дефектологического) и инклюзивного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными наработками, результатами собственных исследований, включив их в материалы сборника Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный научный редактор
канд. психол. наук,
заведующая кафедрой специальной психологии
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»
Светлана Геннадьевна Лещенко

Оглавление

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Адамян Е.И., Адамян Л.И., Колосова Е.Б. Психолого-педагогические аспекты образовательных событий с участием детей с ОВЗ и инвалидностью: анализ региональных практик дополнительного образования 15

Бобровникова Н.С., Большакова А.С. Проблема внутриличностного конфликта в гештальтпсихологии 19

Боденова О.В. Программа сопровождения адаптации детей раннего возраста 23

Веселова Е.В., Ефремова С.В. К вопросу об организации образовательной деятельности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в дошкольной образовательной организации 27

Долгова В.Е. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса 31

Згурян О.Г. Использование музыкотерапии в развитии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья 35

Куртанова Ю.Е., Иванова А.А. Особенности межличностного взаимодействия и коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями при обучении в условиях длительного стационарного лечения 39

Кучмий Н.В. Особенности логопедического обследования в условиях ПМПК 49

Ляшенко А.Н., Лыпкань О.В. Уровни развития некоторых видов памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития 52

Михальченкова Н.А., Большакова Ю.М., Большаков С.Н. Включение детей мигрантов в образовательный процесс 55

Никитина Е.В. Метод «кейс-стади» при изучении тьюторского сопровождения ребенка с расстройствами аутистического спектра 62

Симинякина Л.В., Пешкова Н.А. Методологическое обоснование исследования психологического благополучия обучающихся с инвалидностью в образовательной среде университета 66

Спицына О.А. Дети младшего школьного возраста с особенностями в развитии: толерантность и аспекты ее проявления 69

Степанова Н.А., Ионова С.А. Выявление особенностей психомоторного развития у младших школьников с расстройствами аутистического спектра 73

Сычева А.В., Романова Е.В. Особенности организации инклюзивного образования и проблемы, возникающие при его внедрении в современных школах 76

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ШКОЛЬНУЮ СРЕДУ

Асмаловская О.А. К дискуссии о билингвизме 78

Борякова Н.Ю., Шиповская А.В. Особенности развития связной речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра..... 80

Бурыкина З.А., Романова Е.В. Инклюзивное образование в России..... 84

Волкова Л.А., Чернявская Е.А. Особенности саморегуляции познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития..... 87

Лещенко С.Г. Проблемы вербального общения детей-инофонов в условиях билингвизма 90

Локтионова В.В., Васина Ю.М. Особенности формирования личностной готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению в школе 93

Минакова Т.С., Мишина М.Н., Романова Е.В. Проблема интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения 95

Михайлова В.Н. Психологическая коррекция образа «Я» младшего школьника с задержкой психического развития 100

Тхорик Н.С. Организация инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития..... 106

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеев С.В. Особенности дистанционного обучения, вызванного пандемией COVID-19..... 112

Бауэр А.В., Жуликова А.А., Романова Е.В. Применение знаково-символических средств в процессе обучения детей с задержкой психического развития 116

Залыгаева С.А., Шалагинова К.С. Формирование интеллектуальной готовности детей с расстройствами аутистического спектра к школе в инклюзивной группе 119

Карпенко Л.И., Еверзова А.И. Развитие эмоционального интеллекта у детей с ОВЗ посредством использования методов арт-терапии 122

Кожин Г.И., Пешкова Н.А. Взгляды Л.Н. Толстого на проблему проектирования комфортной развивающей среды в образовательной организации 126

Корнейков Е.Н. Предпосылки и направления использования цифровых технологий в воспитании детей и подростков..... 129

Кох Д.А., Левченко А.Е., Рюмина Т.В. Феномен двойной исключительности как актуальный вопрос современного образования..... 133

Максименко Е.Г. Опыт психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья 137

Нагаев И.В. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики в 5 классе 143

Перетертова С.Р. Педагогические аспекты развития социально-психологической адаптации студентов с нарушением слуха в техникуме.... 146

Сабирова В.К., Жолдошева А.О. Индивидуальный образовательный маршрут для детей с ОВЗ и преодоление трудностей в инклюзии 149

Самсонова Н.И. Изучение произвольной памяти у младших школьников с задержкой психического развития 152

Сахаева А.Ф. Условия развития ориентировки в пространстве детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией 154

Шауамри С.Т. Влияние уровня образования на характеристики опыта межнациональных отношений в многонациональных регионах 158

Щербакова А.М., Василькова Е.А. Особенности включения родителей и детей с расстройством аутистического спектра в совместную продуктивную деятельность..... 162

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ващук О.И. Доминирующая мотивация у будущих специалистов помогающих профессий 168

Дорохова Е.С. Проблемы профессиональной подготовки тьютора в Алтайском крае..... 170

Кацеро А.А., Некрасова И.Н. О факторах развития готовности будущих психологов к проектированию в профессиональной деятельности 174

Кузеванова А.А. Учебно-методическое обеспечение процесса подготовки будущего педагога малочисленной сельской школы к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья..... 177

Савко О.А., Кацеро А.А. Компоненты психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности: анализ теоретических подходов и концепций..... 184

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Абрамова Т.В. Особенности изучения неговорящих детей..... 187

Агапова Е.С., Минеева О.А. Особенности связной монологической речи у старших дошкольников со сложной дислалией..... 193

Анфалова Ю.С. Формирование ритмических способностей у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи при работе над слоговой структурой слова..... 196

Боева И.В. Использование пластилинографии, пескографии и элементов вышивки на индивидуальных логопедических занятиях с дошкольниками 200

Бочкова Е.С. Методы и средства развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... 202

Васина Я.С. Развитие волевых качеств у детей 6 лет с задержкой психического развития..... 206

Ежкова Н.С., Еремчева И.С. Аксиологический подход к проведению логопедической работы с детьми с ОНР 209

Жукова А.С. Профилактика и коррекция нарушений в развитии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР 211

Зубодерова Ю.Ю., Васина Ю.М. Профилактика нарушений в развитии наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха 214

Зязева И.В., Слюсарская Т.В. Профилактика и коррекция нарушений зрения у детей дошкольного возраста 216

Ивлиева А.К., Слюсарская Т.В. Профилактика и коррекция зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста со зрительной депривацией..... 220

Карапетян И.Г., Кокорева О.И. Развитие зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития... .. 223

Карсеева Т.А. Влияние словесно-логического мышления на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии 226

Касумова Л.Э. Коррекция развития морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .. 229

Кирякина А.В., Слюсарская Т.В. Развитие и коррекция наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением зрения 232

Кобозева Е.В., Слюсарская Т.В. Особенности эмоциональной регуляции поведения у дошкольников с задержкой психического развития..... 236

Кокорева О.И., Венёвцева Д.А. Возможности использования мнемотехники для развития памяти детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями 241

Кокорева О.И., Волокитина Ю.Ю. Особенности развития творческого воображения у старших дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием..... 244

Кокорева О.И., Семенова В.В. Возможности развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями 247

Колычева Е.В., Кокорева О.И. Развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе утренней гимнастики 250

Ловягина О.Ю. Особенности развития речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 253

Маляр Ю.И. Профилактика нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР 256

Назарова Т.В. Использование интерактивных игр и упражнений в практической работе педагога-психолога с детьми с выраженными познавательными нарушениями 258

Никишина А.В. Профилактика и коррекция зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 263

Платонова А.А., Минеева О.А. Развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста в условиях логопункта 267

Полякова О.А., Васина Ю.М. Профилактика нарушений в развитии зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха 270

Почуева В.В. Развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 272

Прокофьева А.С. Организация коррекционно-развивающей деятельности с детьми раннего возраста 276

Романова Е.А., Слюсарская Т.В. Коррекция межличностного общения у детей с нарушением зрения 279

Сидорина Е.А., Пешкова Н.А. Особенности развития слухоречевой памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи 283

Синякина С.И. Развитие элементов словесно-логического мышления у детей 6 лет с нарушением речи 287

Спиридонова Т.Н., Самойлова В.М. Эффективность игровых технологий в коррекции нарушений грамматического строя речи старших дошкольников 290

Тарасова К.В. Психолингвистические предпосылки сформированности навыка пересказа у детей с общим недоразвитием речи 292

Усманова М.А. Особенности развития звукопроизношения у детей 4,5–5 лет с функциональной дислалией 295

Уткина Ю.С., Пешкова Н.А. Проявления агрессивного поведения у младших школьников с умственной отсталостью 298

Харитонова А.С., Борякова Н.Ю. Особенности построения грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, дошкольниками с общим недоразвитием речи 302

Хороших А.В. Особенности произношения слов сложной звуконаполняемости у детей младшего дошкольного возраста с дислалией ... 306

Цуканова М.С., Слюсарская Т.В. Развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.....309

Чекмазова Д.А., Слюсарская Т.В. Выявление особенностей воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....312

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ И МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Александрова Л.Ю., Ваторопина С.В. Прародители как субъекты социализации дошкольников с ментальными нарушениями 316

Бровина С.С., Кувшинова И.А. Проблемы абилитации и реабилитации в инклюзивном образовании 319

Корнеева Д.Г., Пешкова Н.А. Изучение показателей развития ценностных ориентаций студентов с нарушением слуха 321

Полукарова Ю.О. Особенности восприятия и переживания времени у детей с расстройством аутистического спектра по материалам описания случаев.....326

Прохорова А.А., Пешкова Н.А. Социально-психологические аспекты межличностных отношений молодежи с нарушением слуха в студенческом коллективе 334

Таразанова Ю.А. Самооценка как критерий адаптации детей младшего подросткового возраста с задержкой психического развития..... 336

Тимонина У.С., Лещенко С.Г. Особенности связной речи у младших школьников с сочетанным дефектом (умственная отсталость и расстройства аутистического спектра).....338

Чапала Ю.А., Пешкова Н.А. Особенности социальной адаптации лиц с нарушениями слуха 341

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ С ЛИЦАМИ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ РАЗЛИЧНОЙ ЭТИОЛОГИИ

Багрова Л.Ф. Развитие слухоречевой памяти у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 343

Вдовина О.Ю. Развитие у старших дошкольников с нарушениями речи навыков диалогического общения в условиях взаимодействия специалистов с семьями.....346

Деняева Е.И. Технологии психолого-педагогического воздействия в работе со старшими дошкольниками с нарушением слуха.....350

Дружиловская О.В., Харламова Т.А. Тренировка торможения в процессе обучения в младшем школьном возрасте 352

Иванова Е.В. Особенности познавательного интереса учеников младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образовательного учреждения.....357

Каракулова О.В. Развитие обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на психокоррекционных занятиях....360

Коваленко О.М. Понимание загадок по видам «Описание ситуаций», «Описание признаков», «Описание функциональных признаков» учащимися третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи 365

Кокорева О.И., Кузнецова А.А. Особенности развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... 377

Леденцова С.Л., Наджафова К.Н. Гомосексуальная ориентация как симптом пограничного уровня развития личности, требующего психолого-педагогического сопровождения 380

Окунева Е.Н., Минеева О.А. Логопедическая работа по коррекции грамматической связи слов у младших школьников с лёгкой и средней степенью умственной отсталости 387

Полякова Т.П. Нейропсихологический подход к коррекции дисграфии у младших школьников с ОВЗ 391

Садыкова Л.К. Особенности развития у старших дошкольников с нарушениями речи навыков смысловой организации связных высказываний 394

Слюсарская Т.В., Хромина Т.В. Развитие творческих способностей у дошкольников с нарушением зрения..... 399

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Адамян Елена Игорьевна
канд. филол. наук, доцент
Адамян Луиза Игоревна
канд. психол. наук, доцент
Колосова Елена Борисовна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-98229

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ С УЧАСТИЕМ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ: АНАЛИЗ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация*: в статье рассмотрены основные стратегии организации обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в условиях адаптированных дополнительных образовательных программ. На основании проведенного мониторинга в регионах Российской Федерации выделены и описаны практики, которые признаются местным профессиональным сообществом как наиболее успешные. Приведена рабочая классификация практик. Авторами описана специфика реализации каждой из них и ресурсность для развития особого ребенка. Сделаны выводы об организации образовательных мероприятий с эффектом событийности как наиболее перспективной стратегии включения ребенка с ОВЗ в развивающую среду.*

Ключевые слова*: особые дети, адаптированная дополнительная образовательная программа, социокультурные проекты, детско-взрослое сообщество, развивающая среда.*

Дополнительное образование детей – активно развивающаяся сфера, направленная на «удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся в интеллектуальном, нравственном, художественно-эстетическом развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом» [2]. С точки зрения реальных возможностей и перспектив включения в эту область детей с ограниченными возможностями здоровья [далее ОВЗ] и инвалидностью именно дополнительное образование, на наш взгляд, имеет ряд преимуществ перед общим, а именно:

– на программы дополнительного образования не распространяются требования федеральных государственных образовательных стандартов,

и как следствие, эта сфера не подразделяется на уровни (дошкольный, начальный, основной, средний в общем образовании). Это означает, что возрастной диапазон участников студии, творческой мастерской, кружка или секции формально не ограничен. Автор программы, педагог дополнительного образования, оформляет педагогический замысел, ориентированный на познавательные интересы, запросы потенциальных участников, во многом обусловленные их возрастными психологическими особенностями, ведущей деятельностью. При этом рекомендуемый возраст для освоения каждой из программ может иметь гибкие границы: 8–12 лет, 10–14 лет и т. д. Для детей с ОВЗ и инвалидностью это дает возможность получить опыт деятельного участия в разновозрастной творческой группе, объединенной общими интересами и целями;

– вместо четко определенных унифицированных предметных областей общего образования в дополнительном существуют «направленности»: техническая, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, художественная, туристско-краеведческая, социально-гуманитарная. Вследствие этого программы вариативны, образовательное предложение многообразно, каждый ребенок с большой степенью вероятности может найти занятие, учитывающее его актуальные интересы и склонности. Это чрезвычайно важно, так как помогает поддерживать познавательную мотивацию ребенка с ОВЗ, нередко изначально сниженную из-за, в том числе усталости от регулярной коррекционной или реабилитационной работы;

– многие из программ реализуются по уровням (вводный, ознакомительный, базовый, углубленный), что открывает доступ к включению ребенка с самыми разными ограничениями и особенностями. В то же время разрабатываются и модульные программы, что позволяет детям увлеченным, инициативным, продолжить развивать свой познавательный интерес на более высоком предметном уровне [4];

– оценка результативности освоения программ ориентирована на фиксацию образовательной динамики. Педагогический инструментарий в условиях дополнительного образования гибкий, предельно индивидуализированный, позволяющий и педагогу, и родителю рефлексивно оценить пройденный ребенком путь, увидеть образовательные «приращения». Анализ творческих работ и «образовательных продуктов», портфолио, грамотно организованное участие ребенка в выставках, фестивалях, концертах – способы продемонстрировать промежуточные результаты освоения программы.

Кроме того, специально для детей с ОВЗ и инвалидностью программы адаптируются на основе учета особых образовательных потребностей каждой из нозологических групп [2].

В ходе мониторинга, проводимого в период с ноября 2019 по декабрь 2020 года в 78 субъектах РФ ФГАОУ ВО «Российским университетом дружбы народов» по заказу Минпросвещения России в рамках проекта «Организационно-методическое сопровождение развития дополнительного образования детей с ограниченными возможностями и с инвалидностью в субъектах Российской Федерации» федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование», был проанализирован опыт региональных практик дополнительного образования детей с ОВЗ и инвалидностью. Профессиональным сообществам, реализующим

адаптированные общеобразовательные программы, было предложено продемонстрировать экспертам лучшие, по их мнению, практики «включающего» дополнительного образования [1]. Основные стратегии организации работы с особыми детьми отражены в таблице 1.

Таблица 1

Стратегии организации дополнительного образования детей с ОВЗ и инвалидностью: опыт регионов Российской Федерации

Методическая идея	*Специфика работы*	*Комментарий*
1	*2*	*3*
Программы дополнительного образования реализуются на базе центров медико-психолого-педагогического сопровождения	Программы разрабатываются специалистами дефектологического профиля, предлагаются семье в рамках прохождения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) для определения специальных условий обучения и воспитания и образовательной программы любого из уровней общего образования	Дети охотно включаются в освоение программы, потому что коррекционно-развивающая деятельность в данном случае становится не целью, а дополнительным результатом, эффектом. Семья получает опыт регулярной коммуникации со специалистами и другими семьями
Активное включение в освоение адаптированных программ дополнительного образования детей, обучающихся «на дому»	Инициирует школа, помогает родителям найти необходимое объединение дополнительного образования. Успехи ребенка, внешние показатели его участия в мероприятиях (выставках, концертах, фестивалях, конкурсах) демонстрируются наравне с показателями других детей	Ребенок и семья становятся частью образовательного сообщества
Программы общего и дополнительного образования соорганизуются: развиваются универсальные (или базовые, в случае ментальных нарушений) учебные действия	Школьный психолого-педагогический консилиум обсуждает, каким образом можно гармонично встроить занятия по привлекательным для ребенка программам дополнительного образования, соорганизует программы в части планируемых личностных и метапредметных образовательных результатов, помогает родителям оформить обучение (в том числе, на территории школы)	Практикующие данную стратегию отмечают усиление результативности, потому что включение еще одного занятия учитывает образовательную ситуацию ребенка с ОВЗ в целом, его возможности, запросы, временные ограничения.

Окончание таблицы 1

1	*2*	*3*
Развитие предметной области дополнительного образования на высоком профессиональном уровне (искусство, спорт).	Программа разрабатывается в первую очередь профессионалом в той или иной области. Включение ребенка с ОВЗ происходит поэтапно, предполагает глубокую степень погружения с реальными, в том числе, профессиональными перспективами (например, возможность участия детей в Специальной олимпиаде в рамках занятий адаптивным спортом)	Программы обустроены таким образом, что дети могут получить опыт освоения разных социальных ролей (помощник тренера в адаптивной физкультуре, костюмер в театре)
Проектирование образовательных событий (фестивалей, конкурсов открытого типа, выездных лагерей)	В отличие от традиционных мероприятий такая организационная форма предполагает ряд особенностей: возможность попробовать несколько активностей, побывать в разных социальных ролях (например, актер, культурный зритель, критик в театре; участник и автор мастерской)	Предполагается наличие индивидуальной маршрутизации не только ребенка с ОВЗ, но и его педагогов, родителей, помогающих специалистов. Каждый из участников имеет возможность проявить свой интерес на разных уровнях: научиться новому, получить неожиданный социальный опыт, а также профессиональную поддержку

Таким образом, из сопоставления практик инклюзивного дополнительного образования детей, которые осмысляются их создателями как успешные [3], мы выделяем особо значимую стратегию Событийности. Это особая культура организации образовательных мероприятий с принципиальной возможностью вариативных траекторий для участников, с перспективой для каждого, и взрослого, и ребенка, получить такой опыт, который ляжет в основу будущего, в той или иной степени повлияет на выбор жизненного пути, предоставляет шанс на обретение субъективно значимых смыслов. «В воспитании этот подход предусматривает создание для школьников ситуаций с особо яркими впечатлениями, задающих эталон гуманистических ценностей и открытых отношений со сверстниками и взрослыми, выводящих воспитанников на жизненное самоопределение, на приобретение нового ценного опыта» [5, с. 28].

Список литературы

1. Колосова Е.Б. Инклюзивные практики в дополнительном образовании детей: вызовы и решения / Е.Б. Колосова, Е.И. Адамян, Л.И. Адамян // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Минск, 2020. – С. 185–189.

2. Приказ Минпросвещения России от 09.11.2018 №196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».

3. Сборник лучших практик дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / сост. Л.Ю. Вакорина, Г.А. Ястребова, Ю.С. Богачинская. – М.: РУДН, 2020. – 253 с.

4. Трифонова Е.В. Критериальный подход к выявлению и поддержке одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью в условиях дополнительного образования / Е.В. Трифонова, Е.В. Кулакова, Е.Б. Колосова [и др.] // Проблемы современного образования. – 2020. – №6. – С. 71–87. – DOI: 10.31862/2218–8711–2020–6-71–87

5. Шустова И.Ю. Детско-взрослая общность и ее событийные характеристики // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой, М.Ю. Жилиной. – 2010. – Вып. 1 (43). – С. 23–35.

Бобровникова Наталия Сергеевна
преподаватель, ассистент
Большакова Анастасия Сергеевна
студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ГЕШТАЛЬТПСИХОЛОГИИ

***Аннотация**: в статье рассматривается проблема внутриличностных конфликтов, ведущих человека к одиночеству, в контексте направления гештальтпсихологии, проводится анализ данного вопроса в условиях учебно-познавательного процесса с опорой на целостный подход, учитывается защитный психический механизм человека под названием конфлюенция. В ходе работы дается краткий анализ пентаграммы Гингера, которая отражает базовые аспекты жизнедеятельности человека и используется в гештальттерапии.*

***Ключевые слова**: внутриличностный конфликт, одиночество, гештальтпсихология, конфлюенция, онтогенетическое развитие, целостный подход.*

Внутриличностные конфликты на сегодняшний день – глобальная социальная проблема, от решения которой зависят такие серьезные факторы, как психическое и психологическое здоровье индивидов [7]. Именно такие конфликты чаще всего приводят к феномену одиночества, который на протяжении истории занимал определенное место в жизни людей. В современном обществе одиночество – универсальная и многогранная проблема, охватывающая целую совокупность социальных и психологических процессов и состояний, которые характеризуют отношения человека с обществом и миром [9], данному вопросу всегда уделялось большое внимание в психологии [15; 16; 17]. В западноевропейских направлениях философии, психологии и науки исследование проблема-

тики одиночества представлено несколькими аспектами. Первостепенно в психоаналитических концепциях их разработкой занимались З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Хорни, Э. Фромм. Наряду с этим тема одиночества занимает одну из главных позиций в экзистенциализме и экзистенциальной психологии (например, в христианском экзистенциализме М. Бубера [2]), в социологических концепциях Г. Зиммеля, Э. Дюркгейма, Р. Мертона [14], в трудах русского философа Н. Бердяева [1]. Целесообразно рассматривать внутриличностные конфликты, ведущие к одиночеству, в контексте одного из направлений в психологии – гештальтпсихологии, так как оно фокусирует свое внимание на проблеме восприятия и мышления личности, на целостных психических образах [11]. В современном мире само понятие гештальта близко к экзистенциальной философии, это особый способ воззрения на взаимоотношения живого существа и мира, своеобразное «искусство жить». Именно гештальтпсихология, находясь на пересечении психоанализа и психотелесных видов терапии, представляет из себя платформу для приспособления человека к его окружению, к гармоничному взаимоотношению со своим собственным Я.

Стоит отметить, что общество многопланово влияет на людей, при этом вынуждая их вести себя в соответствии с социально оправданными и ограничивающими свободу действия образцовыми правилами [4]. Из-за этого появляются определенные противоречия между внутренним (истинным) Я индивида и проявлениями его Я в отношениях с другими людьми, и постепенно это может приводить к утере индивидом смысла своего существования. Человек начинает чувствовать себя одиноким, когда, устранив любые преграды на пути к собственному Я, он тем не менее еще полагает, что ему откажут в контакте со стороны других индивидов. В такой ситуации, согласно взглядам К. Роджерса, образуется замкнутый круг: человек, веря в то, что его истинное Я не принято другими, «замыкается» в своем одиночестве и, чтобы не быть отвергнутым, продолжает придерживаться своих социальных «ограждений» – что приводит к появлению чувства опустошенности. Таким образом, в одиночестве проявляется несоответствие между действительным и идеализированным Я [12]. Это и есть внутриличностный конфликт.

Исследовать проблему одиночества как проявление внутриличностного конфликта можно, рассматривая личностное самовосприятие человеком этого состояния. То есть одиночество может быть рассмотрено как последствие внутриличностного конфликта, содержащего в себе ряд противоречий и сопровождающегося амбивалентным переживанием отчуждения и влечения, что означает, что актуальной в данной проблеме является именно взаимосвязь внутреннего конфликта индивида и одиночества. В гештальтпсихологии, чтобы проанализировать причины появления внутриличностных конфликтов, берутся во внимание все аспекты жизнедеятельности человека, которые названы «измерениями» и могут быть помещены в емкую схему. Такая схема получила название пентаграммы С. Гингера (рис. 1) – она делится на пять измерений: физическое, включающее в себя такие положения, как сенсорика и моторика; аффективное, концентрирующееся на чувственной сфере жизни людей; рациональное, выражаемое в творческих фантазиях и идеях; социальное, представленное человеческим окружением, другими людьми и культурной

средой, и, наконец, пятое – духовное измерение, отражающее место и смысл человека в космическом пространстве, в глобальной экосистеме [4]. Подобная схема, по мнению ее автора, имеет большое значение для локализации нарушений и направления будущих терапевтических действий [4].

Рис. 1. Пентаграмма С. Гингера

Стоит отметить, что проблема внутриличностных конфликтов особенно актуальна в контексте учебно-познавательного процесса, потому что человек на протяжении жизни проходит основные этапы онтогенетического развития с их критическими и литическими периодами, и некоторые особенно острые этапы этого процесса приходятся на то время, когда человек взаимодействует в школьной среде [3]. Еще основатель гештальттерапии Ф. Перлз реализовывал на практике холистическое понимание природы человека, выдвигал, так называемый, целостный подход [13]. Подобные воззрения основаны на таком принципе: «целое есть нечто большее, чем сумма его слагаемых, ему присуща целостность, структура и интеграция частей». Это находит отражение в личностно-ориентированном подходе к обучению в массовых школах. Психолог Джеймс Кепнер считал: «Рассматривать личность как целое, большее, чем сумма его частей, – значит рассматривать личность во всех ее частях: тело, психика, мышление, чувства, воображение, движение и т. д.» [10]. В традиционной школе знания, как правило, передаются в готовом виде, а гештальт-подход предлагает обучение через открытия: познание рассматриваются как творческий созидательный акт личности или группы в процессе контакта, а само учение понимается как процесс контакта на границе живой и автономной системы в поле *«организм – среда»*. Данный процесс может быть представлен в идее циклического движения «*фигура – фон»* со всеми прерываниями и нарушениями [6]. Проблема как внутриличностных, так и межличностных конфликтов достаточна серьезна в школьных условиях,

и может приводить к нарушению социально-психологической адаптации индивида к среде, или даже к его полной дезадаптации. Гештальтпсихология рассматривает этот вопрос в ключе явления конфлюенции – механизма психологической защиты, при котором происходит стирание границ между личностью и средой, затруднено определение собственных чувств и эмоций, а также переживаний других людей [5; 8]. Неразличение границ зачастую препятствует установлению взаимодействий с другим или ведет к их разрыву, к одиночеству. При общении с учениками в условиях образовательного процесса, использующими конфлюенцию как сопротивление контакту, педагогу следует акцентировать внимание на наличии определенных психологических границ между людьми, дифференцировать мысли и чувства разных людей, способствовать осуществлению своего собственного выбора, поощрять самостоятельные ответы. Такие действия помогут индивидам, имеющим трудности во взаимодействии с окружающей его действительностью, лучше адаптироваться и избежать возможного одиночества.

Отметим, что чем больше внутренних конфликтов испытывает человек, тем более вероятно возникновение состояния фрустрации, агрессивных реакций, дезадаптации в обществе. Невозможность удовлетворить потребность, а как следствие, невозможность достижения цели приводит к проявлению агрессии, чаще всего вербальной (гнев, раздражение, ирония, сарказм), что не может не сказаться на межличностном взаимодействии – то есть ведет человека к одиночеству. Но использование элементов гештальтпсихологии (принципов субъективизации, непрерывности осознания, фокусировки на чувствах и переживаниях человека) помогает решить данную проблему, а в контексте обучения детей способствует преобразованию процесса приобретения знаний в активную деятельность.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Опыт философии одиночества и общения / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 390 с.

2. Бубер М. Два образа веры / П.С. Гуревич, С.Я. Левит, С.В. Лёзов. – М., 1995. – 238 с.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 1273 с.

4. Гингер С. Гештальт: искусство контакта / С. Гингер. – М.: Marabout, 2002. – 751 с.

5. Грановская Р.М. Защита личности / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. –СПб.: Знание, 2001. – 352 с.

6. Гринуолд Дж. Базовые принципы гештальттерапии / Дж. Гринуолд // Гештальттерапия. Теория и практика. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 549 с.

7. Гуревич И.Н. Психология здоровья / И.Н. Гуревич. – СПб., 2001. – 412 с.

8. Демина Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Барнаул: Алтайский государственный университет, 2000. – 123 с.

9. Иванченко Г.В. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки / Г.В. Иванченко, Н.Е. Покровский. – М.: Университетская книга, Логос, 2008. – 408 с.

10. Кепнер Д. Телесный процесс. Методические материалы для студентов гештальт-институтов и психологов / Д. Кепнер. – М., 1998. – С. 17.

11. Лебедева Н.М. Путешествие в Гештальт: теория и практика / Н.М. Лебедева, Е.А. Иванова. – СПб.: Речь, 2004. – 560 с.

12. Миюскович Б. Одиночество: междисциплинарный подход / Б. Миюскович // Лабиринты одиночества (сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровский). – М., 1989. – 214 с.

13. Перлз Ф. Практикум по гештальттерапии / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин и [др.]. – СПб.: Петербург – XXI век, 1995. – 307 с.

14. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е.Б. Фанталова. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 128 с.

15. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – М.: Наука, 1991. – 456 с.

16. Фромм Э. Человек одинок / Э. Фромм // Иностранная литература. – 1966. – №1. – С. 230–233.

17. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. – М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 560 с.

Боденова Ольга Викторовна
старший преподаватель
Институт педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
г. Петрозаводск, Республика Карелия

ПРОГРАММА СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

***Аннотация**: в работе представлена комплексная программа сопровождения адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольных образовательных организаций. Основу программы составляют научные представления о физиологических, психолого-педагогических и социально-психологических особенностях адаптации детей раннего возраста. Новизна предлагаемой программы заключается в ее направленности на подготовку ребенка и родителей к посещению детского сада. Разработка может использоваться сотрудниками дошкольных образовательных организаций в целях психолого-педагогической поддержки детей и родителей в период адаптации.*

***Ключевые слова**: адаптация, ранний возраст, семья, факторы адаптации, сопровождение.*

В раннем детстве ребенок впервые сталкивается с необходимостью адаптации к новой социальной среде в связи с началом посещения детского сада. В период начала институциональной социализации происходят существенные изменения семейной системы – возникает необходимость изменения как внешних, так и внутренних границ семьи, а перед ребенком возникает необходимость освоения новой социальной роли – роли воспитанника с присущими ей ролевыми ожиданиями, нормами и ценностями. Успешность этих процессов определяется различными объективными и субъективными факторами (установки, гибкость, пластичность, открытость семьи, личностные особенности родителей, стиль семейного воспитания, адаптивный потенциал ребенка, материально-технические, санитарно-гигиенические, психолого-педагогические характеристики образовательных организаций). В современной науке и практике дошкольного воспитания существует достаточно большое разнообразие программ сопровождения адаптации детей раннего возраста [1; 3; 4; 7]. В данных научно-методических разработках представлены методики диагностики процессуальных и результативных характеристик адаптации,

описаны этапы и критерии адаптации, субъективные и объективные факторы, определяющие успешность адаптации, адаптационные мероприятия профилактического и коррекционно-развивающего характера, реализуемые в непосредственно в период посещения детьми детского сада.

Традиционными подготовительными к посещению детского сада являются организационные собрания для родителей, экскурсии, лекции о проблемах адаптации детей раннего возраста, медицинское освидетельствование. Задачами подготовки детей к детскому саду являются укрепление здоровья, формирование режима дня, питания, развитие самостоятельности, т.е. тех стереотипов, которые помогут безболезненно войти в новые условия [3, с. 26]. При этом, незначительное внимание уделяется психолого-педагогической подготовке родителей, развитию адаптационных возможностей детей, которые помог ли бы им успешно пройти и завершить адаптацию. Наряду с этим отмечается, что результат адаптации во многом определяется показателями психического развития детей, а также готовностью родителей оказать своевременную поддержку [3, с. 32].

Итак, с одной стороны, становится очевидным, что именно подготовка к адаптации детей и родителей еще до этапа непосредственного посещения образовательной организации является эффективным средством профилактики дезадаптации. С другой стороны, анализ имеющихся научно-методических разработок позволяет заключить, что программ, ориентированных именно на подготовку к адаптации участников образовательных отношений недостаточно.

При разработке программы учитывалось, что особенностями, оказывающими влияние на процесс и результат адаптации детей раннего возраста, являются:

– особенности развития ребенка: индивидуальные и возрастные особенности (когнитивные, социально-коммуникативные, эмоциональные, физиологические, индивидуально-типологические);

– характеристики семьи: психологический климат в семье, стиль воспитания ребенка, привязанность ребенка к родителям, отношение к сепарации, количество детей, установки родителей на взаимодействие с образовательными организациями и др.;

– несформированность социально-психологических и социальных механизмов адаптации. В силу возрастных особенностей ребенок не может самостоятельно изучать новую среду, быстро понимать и усваивать требования воспитателей, адекватно реагировать и переживать необычные события, связанные с посещением детского сада, воспроизводить требуемое поведение;

– сферы проявления признаков адаптационного процесса: физиологическая (нарушение сна, аппетита, ухудшение состояния здоровья, появление дерматитов, аллергических насморков, заболевания желудочно-кишечного тракта); эмоциональная (преобладание подавленного настроения, частая беспричинная смена настроения, возбужденность или подавленность, тревожность, страх и др.); познавательная (снижение любознательности, познавательной активности, регресс в речевом развитии); поведенческая (отказ от общения, снижение исследовательского поведения, вялость, безынициативность и др.);

– преобладание пассивных стратегий адаптации. В силу возрастных особенностей, недостаточности опыта адаптации дети преимущественно приспосабливаются к среде, испытывая ее влияние на себе, и, не могут оказывать влияние на среду, изменяя ее характеристики.

Особенностью предлагаемой программы является организация работы еще на этапе подготовки детей и родителей к поступлению в детский сад.

Целью сопровождения является развитие готовности к адаптации детей и родителей, как субъектов образовательных отношений.

Функции сотрудников: психолог проводит первичную, промежуточную и итоговую психологическую диагностику, определяет прогноз адаптации, разрабатывает рекомендации для педагогов, родителей, направленные на профилактику трудностей адаптации, развитие адаптационного потенциала детей, проводит развивающие занятия, консультирует родителей и педагогов, участвует в заседаниях медико-психолого-педагогических консилиумов. Педагог проводит ознакомительные мероприятия, педагогическую диагностику, составляет социальный паспорт группы, апробирует или разрабатывает программы адаптации детей на подготовительном, основном этапах [1–7], проводит семинары, родительские собрания, участвует в заседаниях медико-психолого-педагогических консилиумов.

Комплексная программа сопровождения адаптации детей к условиям детского сада включает три этапа; в каждом направлении выделяются следующие направления: диагностическое, организационное и консультативное.

Подготовительный (апрель-сентябрь): изучение адаптационного потенциала детей, особенностей семьи, условий адаптации в учреждении с целью подготовки участников образовательных отношений к взаимодействию. Диагностическое направление. Диагностика детей: карта развития ребенка [5, с. 35], методика определения готовности ребенка к поступлению в детский сад [5, с. 31] карта нервно-психического развития детей раннего возраста (К.С. Печора), методики изучения психического развития детей третьего года жизни – параметры общения, речи, предметной деятельности и игры [6]; диагностика сотрудников: анкета «Трудности сопровождения адаптации детей раннего возраста», разработка социально-психологического паспорта группы; диагностика семьи: направленная беседа с родителями [7, с. 68], опросы «Ребенок глазами родителей» [1, с. 64–68]. Организационное. Семья: «День открытых дверей», семинары для родителей, направленные на развитие компетенций, необходимых для подготовки детей к адаптации и повышение адаптивного потенциала детей, круглый стол для родителей «Адаптация и здоровье», развивающие занятия с детьми. Сотрудники: семинары «Эффективные практики сопровождения адаптации», «Организация работы с детьми раннего возраста в период адаптации», медико-психолого-педагогические консилиум «Риски дезадаптации детей», развивающие занятия с детьми. Консультативное. Семья: консультирование родителей по вопросам психического развития детей, подготовки детей к посещению детского сада; сотрудники: консультирование сотрудников по вопросам организации мероприятий по адаптации детей.

Основной (сентябрь – ноябрь): реализация адаптационных программ, диагностика процессуальных и результативных характеристик адаптации, поддержка и профилактика трудностей адаптации. Диагностическое. Диагностика детей и семьи: изучение адаптированности ребенка к ДОУ [3, с. 86; 5, с. 26], анкета «Адаптация ребенка» [7, с. 85]. Организационное. Семья: родительские семинары по вопросам трудностей адаптации детей, мастер-классы для родителей, направленные на повышение компетентности в вопросах сопровождения адаптации, развивающие занятия с детьми; сотрудники: реализация программ адаптации детей, мониторинг реализации программ. Консультативное. Семья: индивидуальное консультирование по запросам родителей; сотрудники: консультирование по вопросам реализации программ сопровождения.

Итоговый (октябрь – декабрь): анализ итогов работы, коррекция дезадаптации, профилактика трудностей адаптации. Диагностическое. Диагностика детей и семьи: критериальный анализ успешности адаптации ребенка к дошкольному учреждению», выявление признаков дезадаптации [7, с. 73], изучение адаптированности ребенка к ДОУ [4, с. 65], анкета «Признаки неблагополучия в период адаптации» [3, с. 88]; сотрудники: самодиагностика. Организационное. Семья: собрание «Итоги адаптации» семинары для родителей, направленные на развитие компетенций, необходимых для профилактики дезадаптации, повышения адаптивного потенциала детей; сотрудники: разработка аналитического отчета, обобщение опыта, коррекция содержания программ сопровождения, самообразование, психолого-медико-педагогический консилиум «Итоги адаптации», разработка рекомендаций для специалистов с учетом результатов реализации программы.

Программа может использоваться сотрудниками дошкольных образовательных организаций в целях диагностики, поддержки детей и родителей в период адаптации.

Список литературы

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: практическое пособие / авт.-сост. Л.В. Белкина. – Воронеж: Учитель, 2006. – 236 с.

2. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова. – М., 2002. – 120 с.

3. Кирюхина Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ: практическое пособие / Н.В. Кирюхина. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 112 с.

4. Роньжина А.С. Занятия психолога с детьми 2–4-х лет в период адаптации к дошкольному учреждению / А.С. Роньжина. – М.: Книголюб, 2003. – 72 с.

5. Русаков А.С. Адаптация ребенка к детскому саду. Советы педагогам и родителям: сборник / А.С. Русаков. – СПб.: Речь, 2010. – 128 с.

6. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова [и др.]. – М.: МГППУ, 2002. – 128 с.

7. Терёхина О.А. Здравствуй, детский сад! Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в период адаптации к дошкольному учреждению / О.А. Терёхина, В.С. Богословская. – Мозырь: Белый ветер, 2008. – 91 с.

Веселова Елена Владимировна
канд. пед. наук, доцент
Ефремова Светлана Витальевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина»
г. Рязань, Рязанская область

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация*: в статье рассматривается организация образовательной деятельности воспитанников с речевыми нарушениями в детском саду на основе анализа федеральных нормативно-правовых документов, регламентирующих организацию и осуществление деятельности по программам дошкольного образования на современном этапе; разработка адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи и создание специальных условий обучения и воспитания; специально организованная форма обучения и коррекции нарушений речевого развития – логопедическое занятие.*

Ключевые слова*: дошкольное образование, программа, нарушение речи.*

С 1 января 2021 г. устанавливаются новые правила организации и осуществления деятельности по программам дошкольного образования, в том числе по адаптированным основным образовательным программам (АООП) для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Обучение и воспитание обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе детей с ТНР, регламентируется статьей 79 Закона об образовании. Приказ Минпросвещения России от 31.07.2020 №373 утверждает, что содержание дошкольного образования и условия организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой дошкольного образования [4, с. 6].

Условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья определяются в заключении психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Комплексное диагностическое обследование в МБУ ПМПК или дистанционное онлайн обследование детей производится при наличии пакета необходимых документов, полный перечень которых представлен на сайте МБУ ПМПК. После обследования члены комиссии ПМПК определяют образовательную программу и специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Копию заключения комиссии родители или законные представители предоставляют в образовательную организацию.

Предоставленное в дошкольную образовательную организацию заключение ПМПК является основанием для создания условий для обучения и воспитания ребенка [2].

Срок обучения детей с ТНР зависит от возраста ребенка и тяжести речевого нарушения, образовательная деятельность по образовательным программам дошкольного образования в образовательной организации осуществляется в группах. В дошкольной образовательной организации группы могут иметь общеразвивающую, компенсирующую (для детей с ОВЗ), оздоровительную (для детей, нуждающихся в длительном лечении и специальных лечебно-оздоровительных мероприятиях) или комбинированную (совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ) направленность [4, с. 4].

На основании заключения ПМПК, письменного заявления родителей и распорядительного акта заведующего дошкольной образовательной организацией (детским садом) возможно зачисление детей в группу компенсирующей или комбинированной направленности, на логопедические занятия.

При получении дошкольного образования детьми с ТНР в группах компенсирующей направленности дошкольная образовательная организация реализует АООП для обучающихся с ТНР во всех пяти образовательных областях. Адаптированная общеобразовательная программа направлена на реализацию общеобразовательных задач дошкольного образования с привлечением синхронного выравнивания речевого и психического развития детей с ТНР.

К группе обучающихся с ТНР относятся дети с общим недоразвитием речи (срок реализации программы от 2 до 4 лет в зависимости от уровня речевого развития), дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при дислалии, ринолалии, легкой степени дизартрии – срок реализации программы 1 год. Количество детей в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи все еще не должно превышать – 10 детей в возрасте старше 3 лет, а для детей только с фонетико-фонематическим недоразвитием речи – 12 человек [5, с. 29].

Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учётом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования [3, с. 22]. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с ТНР (одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г.), содержащаяся в реестре примерных программ, является общедоступной. Также на сайте Федерального института развития образования в разделе «Навигатор образовательных программ дошкольного образования» представлены две комплексные программы для детей с ТНР. В программах Н.В. Нищевой и Л.В. Лопатиной отражено содержание работы во всех пяти образовательных областях, и они также могут быть взяты за основу адаптированной основной образовательной программы в детском саду.

В примерной АООП детей с ТНР даны рекомендации по обучению детей в группе комбинированной направленности: «В группах комбиниро-

ванной направленности осуществляется реализация основной образовательной программы дошкольного образования, а для обучения и воспитания ребенка с ТНР на её основе разрабатывается и реализуется адаптированная образовательная программа (инклюзивное образование)...». В программе обозначена необходимость уменьшения числа детей в группах комбинированной направленности «в возрасте старше 3-х лет – до 18 человек, в том числе не более 4-х детей с тяжелыми нарушениями речи; до 24 человек, в том числе не более 10-ти детей с фонематическими нарушениями речи» [1, с. 87]. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. №373 и постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 №28 регламентирует количество детей старше 3 лет в группах комбинированной направленности – 15 детей, в том числе 4 человека с тяжелым нарушением речи и 17 детей, в том числе 5 детей с фонетико-фонематическими нарушениями речи. Предельная наполняемость разновозрастных групп комбинированной направленности – 12 человек. При комплектовании групп комбинированной направленности не допускается смешение более 3 категорий детей с ограниченными возможностями здоровья [5, с. 30].

Коррекция нарушений речевого развития осуществляется учителем-логопедом. Содержание коррекционной работы с обучающимися определяется учителем-логопедом (учителями-логопедами) на основании рекомендаций ПМПК, психолого-педагогического консилиума (ППк) и результатов логопедической диагностики [6, с. 4].

Все направления работы учителя-логопеда на учебный год отражаются в рабочей программе. Процедура разработки, принятия и утверждения рабочих программ находится в компетенции образовательной организации и регламентируется локальным нормативным актом образовательной организации. В основе рабочей программы учителя-логопеда лежат ООП ДО / АООП ДО, годовой план работы дошкольной организации. После обследования детей в сентябре, учитель-логопед разрабатывает рабочую программу сроком на учебный год, предоставляет ее на педагогическом совете, утверждает у заведующего детским садом. Рабочая программа – программа коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми, отражающая содержание образовательной деятельности и специальные условия получения образования детьми с тяжелыми нарушениями речи. Планирование осуществляется в соответствии с образовательной областью «Речевое развитие» и включает неизменные направления работы: развитие импрессивной речи и экспрессивной речи, развитие лексико-грамматической и фонетико-фонематической сторон речи, подготовка к обучению грамоте, развитие связной речи и коммуникативных навыков. Наличие указанных направлений и их содержание зависит от возрастной группы детей, а планирование по данным направлениям выстраивается в соответствии с лексическим материалом.

В образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам дошкольного образования, должны быть созданы специальные условия для получения дошкольного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья [2, с. 121]. «Специальными условиями получения образования детьми с тяжелыми нарушениями речи можно считать

создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды, учитывающей особенности детей с ТНР; использование специальных дидактических пособий, технологий, методик и других средств обучения (в том числе инновационных и информационных), разрабатываемых образовательной организацией; реализацию комплексного взаимодействия, творческого и профессионального потенциала специалистов образовательных организаций при реализации АООП; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий с логопедом (не реже 2-х раз в неделю) и психологом; обеспечение эффективного планирования и реализации в организации образовательной деятельности, самостоятельной деятельности детей с ТНР, режимных моментов с использованием вариативных форм работы, обусловленных учетом структуры дефекта детей с тяжелыми нарушениями речи» – указывается в содержательном разделе примерной АООП [1, с. 54].

Логопедические занятия являются специально организованной формой обучения. В группах учитель-логопед проводит индивидуальные, подгрупповые, фронтальные (групповые) занятия, планирование последних находит отражение в рабочей программе педагога. Индивидуальные (подгрупповые) логопедические занятия организуются и в рамках логопедических пунктов. Содержание и формы деятельности учителя-логопеда определяются с учетом локальных нормативных актов Организации. На логопедические занятия могут быть зачислены воспитанники групп любой направленности, групп по присмотру и уходу без реализации образовательной программы, разновозрастных групп, дети, не посещающие дошкольную образовательную организацию, и дети, осваивающие образовательные программы дошкольного образования (в том числе адаптированные) и нуждающиеся в длительном лечении, а также дети-инвалиды, которые по состоянию здоровья не могут посещать Организации, получающие образование на дому, в медицинских организациях или в форме семейного образования, имеющие нарушения в развитии устной речи [6, с. 16].

Содержание дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи определяется адаптированной образовательной программой конкретного детского сада. В компетенции организации, исходя из приоритетных задач, – выстраивать образовательную деятельность в пяти областях максимально продуктивно, привлекая в образовательный процесс учителей-логопедов и психологов, ориентируя работу всех педагогов на реализацию комплексного взаимодействия для создания специальных условий обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями.

Список литературы

1. Министерство просвещения Российской Федерации. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи (одобрена решением от 07.12.2017 г., протокол №6/17) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Fgosreestr.ru

2. Министерство образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. №1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» (зарег. Министерством юстиции Российской Федерации 23 октября 2013 г., регистрационный №30242) [Текст: электронный] // СПС «КонсультантПлюс».

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ (ред. от 8 декабря 2020 г.) (принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.) [Текст: электронный] // СПС «КонсультантПлюс».

4. Приказ Минпросвещения России от 31.07.2020 №373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» (зарег. в Минюсте России 31.08.2020 №59599) [Текст: электронный] // СПС «КонсультантПлюс».

5. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 №28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» (зарег. в Минюсте России 18.12.2020 №61573) [Текст: электронный] // СПС «КонсультантПлюс».

6. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 №Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [Текст: электронный] // СПС «КонсультантПлюс».

Долгова Виктория Евгеньевна
учитель
МБОУ «Центр образования №37 им. В.П. Храмченко»
г. Тула, Тульская область

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация*: в статье особое внимание уделено интерпретации понятия «сопровождение», а также методологическим особенностям реализации процесса психолого-педагогического сопровождения в образовательной деятельности. Рассмотрены вопросы интеграции и регламентации психолого-педагогического сопровождения в современный процесс обучения, какие функции он должен выполнять и какой конечной цели следовать.*

Ключевые слова*: психолого-педагогическое сопровождение, образовательный процесс, образование.*

Образование является одним из важных составляющих процесса социализации личности. Именно в процессе получения образования у личности формируются личностные компетенции социальной и профессиональной направленности, самосознание, способность к самоопределению, чувство ответственности и стремление к созиданию. Именно перед группой психолого-педагогического сопровождения ставится задача по созданию благоприятной среды, в которой личность каждого обучающегося на любой ступени обучения гармонично развивалась бы, а педагоги в образовательном процессе ощущали бы поддержку в процессе обучения. То есть психолого-педагогическое сопровождение – это не только сумма тех или иных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но и такая технология, которая включает в себя культуру поддержки и помощь для всех участников образовательного процесса, направленная на реше-

ние задач по развитию, обучению, воспитанию и социализации. И если психолого-педагогическое сопровождение будет эффективно и целесообразно организовано, то этот факт поможет обеспечить повышение эффективности всего образовательного процесса.

Более того, на современном этапе развития усовершенствование российского образование предполагает включение в образовательный процесс психологическое обеспечение, которое предполагает использование в процессе образования средства психологической науки и практики, как одного из элементов повышения эффективности образовательной деятельности. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение не просто направление деятельности, оно регулируется, прежде всего, международными актами в области защиты прав детей и молодежи, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, а также другими нормативно-правовыми актами.

Главной идеей психолого-педагогического сопровождения является психолого-педагогическое развитие личности каждого ребенка и включенности психологической службы в процесс обучения, а также работа которой направлена на всех участников образовательного процесса с учетом современных требований и задач, стоящих перед системой образования в России [2].

Что касается самого понятия «психолого-педагогическое сопровождение», то одной из первых попыток дать интерпретацию данного понятия является средина 90-х годов прошлого века, которую предприняли такие исследователи как Г.Л. Бардиер, И.А. Ромазан, Т.Н. Чередникова. Они объясняли психолого-педагогическое сопровождение как некий концептуальный подход, который заключался в организационной работе с дошкольниками и младшими школьниками по предупреждению всякого возможного искажения и торможения [3]. Причем под сопровождением понимался именно процесс, включающий в себя такие элементы, как путник, путь и сопровождающий (идущий с путником и поддерживающий его). То есть, иными словами, «сопровождение» предполагает какие-либо совместные действия (усилия), взаимоотношения, а в контексте психолого-педагогического сопровождения такое «сопровождение» отвечает нормам психолого-педагогической направленности. Можно сказать, что одним из основных актуальных вопросов психолого-педагогического сопровождения выступает именно системно-ориентированный подход к развитию человека, то есть – опора на внутренний потенциал развития субъекта. Когда образование какое-то время преследовало цель «подогнать» всех под некий общий шаблон развития и систематизации знаний, то сегодня в учет берутся именно личностная характеристика субъекта и при необходимости работа со школьным психологом, который отслеживает изменения субъекта, при необходимости проводит беседы и саму поддержку, которая предполагается самой идеей психолого-педагогического сопровождения. Причем беседы и поддерживающая атмосфера распространяется не только на обучающегося, который испытывает те или иные трудности, но и на педагогический состав, а также на родителей

обучающегося (при возможности). И как утверждает Е.И. Казакова, главная цель такого сопровождения заключается именно в достижении главной цели – это прогресс в развитии ребенка.

По сути, еще одним из актуальных вопросов является именно выбор методологического подхода к пониманию психолого-педагогического сопровождения. Где первый подход включает в себя принцип гуманистической парадигмы сопровождения детей и подростков, где для них создаются благоприятные условия для успешного обучения и развития, а также где и когда в учет берутся индивидуальные и возрастные особенности. А второй подход включает в себя такую систему мер, где организуется поддержку нормального функционирования ребенка в образовательной среде, создаются условия, предупреждающие дезадаптацию детей и подростков. По сути, это все касается понимания сути «сопровождения», но второй все же базируется на ограниченности возможностей ребенка в адаптивном периоде и создает некоторые границы, за которые обучающая среда не должна выходить. И с этим можно согласиться ввиду содержания психологического сопровождения специалистов, так как у всех есть определенные зоны ответственности и этические кодексы (правила), за рамки которых в процессе выполнения служебных обязанностей и образовательного процесса выходить нельзя (не рекомендуется). Поэтому психолого-педагогическое сопровождение можно рассмотреть с точки зрения метода, который обеспечивает создание условий, в которых у индивида появляется возможность принять взвешенное самостоятельное решение в ситуациях выбора. То есть это такой комплексный метод, где происходит взаимодействие специалистов (психологов, педагогов, медиков) и сопровождаемых (обучающихся), направленный на помощь обучающемуся в разрешении проблем личностного развития.

А.В. Батаршевым отмечено, что «сопровождение» вбирается в себя такие мероприятия, которые направлена на организационные, диагностические, обучающие и развивающие моменты, которые в конечном счете способствуют успешному профессиональному будущему человека [1]. То есть в учет берутся не только моменты касающиеся настоящего периода, но и направленность на будущее (на актуальные запросы и проблемы современного общества и готовность к их решению). А значит, личность развивается всесторонне в гармоничной системе относительно мира, окружающих (взрослых и сверстников) и с самим собой.

Поэтому еще одним актуальным вопросом психолого-педагогического сопровождения можно выделить оказание поддержки при эмоциональных переживаниях и чувствах, в частности горя, страдания, утраты и т. д. То есть работа с сильным душевным потрясением. Поэтому здесь важным выступает систематический мониторинг эмоционального благополучия и, соответственно, отслеживание динамики психического развития ребенка в процессе образовательной деятельности. На первый план встает профессиональная подготовленность психолога, которая включается в себя четкое понимание необходимых знаний о ребенке, на каких этапах диагностическое вмешательство будет целесообразно и какие минимальные средства его осуществления. И этот факт предполагает необходимость разработки как индивидуальных программ сопровождения, так и группо-

вых программ, причем не только развития, но и коррекции. И еще одним из главных элементов выступает оказание помощи тем детям, которые имеют проблемы в психологическом развитии и обучении.

Из вышесказанного важно подчеркнуть, что если отдельно рассмотреть ФГОС, то в рамках стандартов важно учитывать, что психолого-педагогическое сопровождение в условиях современной действительности должно включать в себя: деятельность психолога (диагностику, коррекцию, консультирование, тренинги и т. д.) и непосредственно само сопровождение всех субъектов образовательного процесса, а это: педагоги, обучающиеся, родители и другие сопутствующие специалисты [4]. И формы такого взаимодействия, естественно, должны быть разнообразными, вариативными, взаимодополняемыми и осуществляться на разных уровнях (групповые, индивидуальные).

Таким образом, актуальных вопросов психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса сегодня выделяется множество и данный список не ограничен, в данной статье перечислены лишь некоторые из возможных и более актуальные. Главным остается понимание сути вопроса «сопровождение», поскольку многими исследователи данное понятие или ограничено, или уходит за рамки образовательного процесса. Однако психолого-педагогическое сопровождение уже включает в себя понимание конечной цели такого «сопровождения» – это всестороннее развитие самого субъекта, которое невозможно без его активной заинтересованности в этом.

Список литературы

1. Батаршев А.В. Система психолого-педагогического сопровождения педагога-профессионала: субъекты и объекты сопровождения / А.В. Батаршев // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования: сборник научных статей III Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. О.Б. Даутовой, И.И. Соколовой. – 2015. – С. 21–29.

2. Гневэк О.В. О содержательном наполнении понятия «психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка» / О.В. Гневэк // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2016. – №49. – С. 50–54.

3. Долгова В.И. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности / В.И. Долгова // Концепт. – 2016. – Т. 44. – С. 1–8.

4. Орлова В.Е. Психолого-педагогическое сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования / В.Е. Орлова // Российская наука в современном мире: сборник статей Международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Б. Соловьев. – 2015. – С. 82–85.

Згурян Олеся Григорьевна
канд. пед. наук, доцент
ГОУ «Приднестровский государственный
университет им. Т.Г. Шевченко»
г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация*: в статье представлена модель психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены арт-терапевтические методы музыкотерапии, способствующие развитию познавательной сферы, укреплению социальной позиции личности ребенка, развитию Я-концепции. Представлено описание отдельных приёмов и средств реализации формирования позитивной Я-концепции у детей с ОВЗ в процессе творческой деятельности.*

Ключевые слова*: сопровождение, музыкотерапия, ребенок, ОВЗ, Я-концепция.*

Согласно данным ВОЗ, в современном мире увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Таким детям необходима специализированная психолого-педагогическая помощь, возможность войти в социальную среду и получить образовательную услугу. Важной стратегической задачей в сфере социальной политики Приднестровской Молдавской Республики стоит интеграция данной категории детей в социум [1]. Необходимо создание определенных условий, помощь и поддержка, способствующая их обучению, воспитанию, развитию.

Как помочь детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды? Как помочь им познать свое «Я», раскрыть его и войти в мир здоровых людей, полноценно существовать и взаимодействовать в нем? Средством, способным решить все эти задачи, является искусство. В системе психолого-педагогической помощи таким детям можно выделить арт-терапевтическое направление, как музыкотерапию.

В настоящее время в мировой практике существует много наработок использования музыки как средства развития детей с психофизическими проблемами: умственной отсталостью, нарушением слуха, зрения, речи, задержкой психического развития и др.

На практике эти направления музыкально-коррекционной деятельности тесно связаны между собой и одно направление дополняет другое. Особенности использования музыки в коррекции эмоциональной, когнитивной и других личностных сфер детей, страдающих неврозами, аутизмом, органическими заболеваниями головного мозга, отражены в работах К. Орфа, К. Швабе, Р.О. Бенензона, О.А. Ворожцовой, Э. Коффер-Ульбриха, Н.А. Власовой, В.А. Гиляровского, Н.А. Рау, Е.Ф. Рау, Г.И. Яшунской и др.

При разработке содержания модели музыкотерапии мы ориентировались на детей с ограниченными возможностями здоровья, с различными

отклонениями в психическом, соматическом, сенсорном, интеллектуальном, личностно-социальном развитии, имеющие особые потребности в образовании, обусловленные нарушением здоровья (Л.В. Кузнецова).

Реализацию музыкотерпевтических методов психолого-педагогической помощи для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья мы рассматриваем в музыкально-творческой студии «Мой мир в музыке». Главной целью работы является развитие познавательной сферы, укрепление социальной позиции личности и формирование позитивной Я-концепции ребенка.

Основной задачей нашей модели психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является формирование позитивных представлений у ребёнка о себе и развитии у него положительной мотивации к самопознанию. Важными педагогическими условиями реализации предложенной модели является организация работы основе сотрудничества и создания ситуаций успеха. В этом плане важно учитывать следующие педагогические положения:

– организацию программы сопровождения детей с ОВЗ на основе поощрения и стимулирования;

– признание за ребенком права на самостоятельность суждений и всяческое её поощрение;

– стремление сплотить детей в коллектив единомышленников и для этого не противопоставлять их, а радоваться успехам друг друга;

– выявление особенностей Я-концепции каждого ребёнка с целью успешного проектирования дальнейшего развития воспитанника.

Для этого на занятиях музыкотерапии в определении значимости «Кто Я» важно использовать специальные упражнения:

1. Самоанализ. Описание учащимися себя, своих отношений с окружающими, а также своих сильных и слабых сторон.

2. Постановка цели – то, чего очень хотел бы достичь ребёнок (в познавательной деятельности, на одном из уроков, в других видах деятельности, в отношениях с другими и т. д.).

3. Обдумывание средств достижения этой цели.

4. Сочинение тематических рассказов на основе проективных картинок-тестов, в которых их герой пытался достичь некоторой цели и стремился сделать какое-нибудь дело лучше, чем сделал это раньше.

Также предлагаем использовать в качестве самопознания детей такие игры-задания музыкотерапии, как «Продолжи сказку» с применением пальчиковых игр. Данное задание предполагает озвучивание небольшого сюжета с помощью слов (или вокального интонирования) и жестов. В игре «Посмотри на портрет...» предлагается рассмотреть ряд портретов, выбрать наиболее понравившийся и принять на себя роль изображённого на картине с последующим рассказом «о себе» на фоне подобранной самим ребенком музыки или фрагмента, передающего настроение рассказа. Считаем, что возможность высказывания способствует выявлению у детей особенностей их образа Я, навыков рефлексии.

При этом очень важно обеспечить каждому ребенку благоприятное положение в студии и индивидуальный подход к личности каждого ребёнка. В этом плане целесообразно использование технологии создания ситуации успеха, формирующей у детей субъективное состояние готовности

включиться в процесс обучения и развития на максимальном уровне своих возможностей.

Мы считаем, что систематически создаваемая ситуация успеха способствует улучшению эмоционального климата, формированию устойчивой мотивации достижения, развитию чувства безопасности у детей, их умению сотрудничать со сверстниками и педагогом, видеть себя со стороны, допускать существование других точек зрения. В результате переживания радости от достигнутого у учащихся появляется уверенность в борьбе с трудностями, стремление их преодолеть, что выступает показателем развития субъективных качеств детей и снижает у них уровень тревожности.

С целью организации психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ важно использовать такие психологические приёмы, как эмоциональное поглаживание, словесную поддержку; скрытую педагогическую инструментовку (оказание незаметной помощи при осуществлении той или иной деятельности, словесный инструктаж и др.); коллективную радость (когда совместное переживание детьми достигнутого результата создает основу для преодоления неуверенности, тревожности, неполноценности).

Практика показывает, что детей привлекают произведения, отражающие их детский мир, отличающиеся конкретностью, яркостью образов, простотой и ясностью языка и формы: «Прогулка» и «Сказочка» С. Прокофьева, пьесы из «Детского альбома» П. И. Чайковского («Марш деревянных солдатиков», «Болезнь куклы», «Новая кукла»), «Марш Черномора» из оперы М.И. Глинки «Руслан и Людмила», «Ласковая просьба» Г. Свиридова, «Вальс-шутка» Д. Шостаковича. Исходя из предпочтений детей предлагаем проводить разные по содержательной наполненности учебные занятия:

– *типовые*, включающие в себя все виды музыкально-творческой деятельности (восприятие музыки, исполнение, творчество);

– *доминантные* с преобладанием какого-либо вида деятельности (большей частью использовались на занятиях в музыкально-творческой студии, позволяющих максимально полно учесть индивидуальные способности и особенности детей);

– *тематические*, когда выбирается одна тема, объединяющая все виды музыкального творчества. В этом плане можно проводить собственно тематические занятия (например, тема, заимствованная из жизни связанная с музыкой: «Времена года», «Музыкальные игрушки», «Музыкальный зоопарк») и музыкально-тематические (тема связана с самой музыкой: «Красота вальса», «Сочиняем песню», «Сокровища музыки» и др.), что позволяет дать детям наиболее полное представление о выразительных возможностях музыкального языка, познакомить их с музыкальными инструментами и, главное, на этой основе создать им возможность выразить собственное отношение к услышанному и увиденному, выразить себя через те приемы, которые им были наиболее понятны, доступны, интересны. Здесь важно стремиться к тому, чтобы слово не заслоняло собственные струны души и фантазии ребенка, не уводило их в сторону чьей-то интерпретации.

В качестве основных форм работы с детьми, способствующих развитию рефлексивных навыков, необходимо использовать тематические композиционные построения, беседы-концерты, турнир-викторину, музы-

кальный брейн-ринг и др. Беседы-концерты могут быть посвящены творчеству какого-либо композитора, рассказу о его жизни. В процессе бесед дети рисуют свои впечатления от музыки. Обязательным условием для рисунков является их самостоятельное создание. Важно, чтобы ребёнок пропустил через себя услышанное в музыке.

Дети с удовольствием воспринимают музыкальные загадки. Кроме того, осознанный как звучащий ответ на музыкальный вопрос сохраняется в памяти. Установка на то, что музыка помогает додумывать многие сложные ситуации, приучает детей слушать её внимательно. Когда обращаешься к ребятам с предложением: «Давайте послушаем и попробуем понять, что случилось...» ребёнку приходиться «жить» вместе с героями, изображая их, перевоплощаясь то в того, то в другого, тем самым все становится единым.

Значимым моментом в работе с детьми с ОВЗ выступает групповая работа, в процессе которой они учатся навыкам взаимодействия, активного слушания, адекватного реагирования на ситуацию. Так, на занятиях в музыкально-творческой студии «Мой мир в музыке» при реализации содержания блока «Мир, в котором живу не только я, но и другие» мы проводили серию упражнений, направленных на развитие навыков коммуникации: «Имена и ритмы», «Закончи мелодию», «Изобразим все вместе». Так, например, чтобы закончить мелодию, необходимо было внимательно слушать то, что пропоют другие учащиеся, чтобы не повториться, а предложить что-то оригинальное. Важной составляющей в применении учебно-творческих заданий является предоставление ребенку возможности выбора заданий, способов его решения.

Наличие возможности разнообразной работы повышает личную значимость содержания обучения и познавательную активность учащихся.

Таким образом, рассмотрев некоторые средства и приемы психолого-педагогической помощи в музыкально-творческой студии «Мой мир в музыки», нужно отметить, что исследования в этой области могут быть продолжены и углублены, так как необходим поиск путей совершенствования всего процесса обучения и развития детей с ОВЗ, обеспечивающего успешную адаптацию этих детей в современном обществе.

Список литературы

1. Закон Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» (тек. ред. на 06.05.15 г.).

2. Сухонина Н.С. Психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья методами арт-терапии: учебное пособие / Н.С. Сухонина, В.Р. Ушакова. – Саратов: Вузовское образование, 2020. – 127 с.

3. Колягина В.Г. Музыкотерапия в специальном образовании: учебно-методическое пособие / В.Г. Колягина. – М.: Прометей, 2019. – 108 с.

Куртанова Юлия Евгеньевна
канд. психол. наук, заведующая кафедрой
Иванова Александра Алексеевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-98045

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНОГО СТАЦИОНАРНОГО ЛЕЧЕНИЯ

Аннотация*: статья посвящена исследованию особенностей межличностного взаимодействия и коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями. В исследовании приняли участие дети с тяжелыми заболеваниями, находящиеся в условиях длительного стационарного лечения и обучающиеся в госпитальной школе. По результатам исследования были выявлены особенности взаимодействия со сверстниками и учителем, а также особенности развития коммуникативной сферы у детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями, заключающиеся в избегании контакта со взрослым, избирательности в общении со сверстниками, стремлении к доминирующему стилю взаимодействия.*

Ключевые слова*: межличностное взаимодействие, коммуникативные навыки, дети, онкологические заболевания.*

Постановка онкологического диагноза в детском возрасте кардинально меняет жизнь пациентов и членов его семьи. На сегодняшний день показатели данного заболевания колеблются от 120 на миллион численности населения до более чем 170 на миллион в развитых странах. За последние десятилетия методы диагностики и лечения рака значительно улучшились. Выживаемость при детском раке во многих странах увеличилась до 80%, что обеспечивает рост популяции выживших детей с онкологическими заболеваниями [2].

Но, несмотря на полную ремиссию рака, переход к прежней жизни (до болезни) очень затруднен для детей. Дети с онкологическими заболеваниями после завершения лечения сообщают о более низком физическом самочувствии, чем их здоровые сверстники. Лечение рака также сказывается и на нарушениях нейрокогнитивных функций головного мозга, из-за чего могут возникать академические трудности в обучении у детей, а также трудности психологического характера, которые отражаются на их самовосприятии, позиционировании и ощущении себя в социуме [1].

Трудности с коммуникативными навыками у детей с онкологическими заболеваниями связаны с большим риском снижения уверенности в себе и с ярко выраженными симптомами депрессии по сравнению со здоровыми сверстниками [4]. Особенно важным является доказательство того, что сложности с развитием коммуникативных навыков и социальные трудности, с которыми сталкиваются дети, перенесшие рак, сохраняются в позднем подростковом возрасте и во взрослой жизни, что еще больше усложняет их жизнь [5; 6].

Таким образом, проблема развития коммуникативных навыков у детей с онкологическими заболеваниями стоит достаточно остро и нуждается в дальнейшем исследовании [3].

Цель настоящего исследования: выявить особенности межличностного взаимодействия и коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями при обучении в условиях длительного стационарного лечения.

Гипотеза: отмечаются особенности межличностного взаимодействия со сверстниками и учителем у детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями, находящихся в условиях длительного стационарного лечения.

Исследование проходило на базе госпитальной школы при Национальном медицинском исследовательским центре детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Димы Рогачева, проект «УчимЗнаем».

Экспериментальная группа – 11 детей в возрасте от 7 до 10 лет, из них 7 мальчиков и 4 девочки с различными онкологическими заболеваниями.

Контрольная группа состояла из 7 детей младшего школьного возраста (9–10 лет), из них – 5 мальчиков и 2 девочки. По данным медицинских карт хронических заболеваний не имеют.

Для исследования особенностей межличностного взаимодействия и формирования коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста были использованы следующие методики:

1) структурированное наблюдение;

2) сокращенный вариант методики исследования межличностных отношений Рене Жиля;

3) методика изучения социализированности личности ребенка (разработана М.И. Рожковым);

4) проективная методика «Дерево» Джон и Дайана Лампен (модификация Л.П. Пономаренко).

В нашем исследовании структурированное наблюдение было проведено с целью анализа особенностей межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста, для этого мы рассматривали такие области, как коммуникация со сверстниками, с учителем и общее эмоциональное состояние. Далее представим предметные единицы в таблице 1.

Результаты исследования.

Рассмотрим результаты структурированного наблюдения здоровых детей. Наблюдение проходило во время уроков математики и русского языка. Результаты наблюдения представлены на рисунках 1–6.

Таблица 1

Области структурированного наблюдения

Области коммуникации	Описание (предметные единицы наблюдения)
коммуникация с ровесниками	изолирован от других детей, предпочитает одиночество
	предпочитает находиться рядом с детьми, но в контакт с ними не вступает
	контактирует только с некоторыми детьми
	малоинициативен, но вступает в контакт, когда к нему обращаются
	общителен, легко контактирует с детьми
коммуникация с учителем	избегает контакта с учителем
	выполняет требования учителя формально, не общается с ним, старается быть незаметным
	старательно выполняет требования учителя, но за помощью к нему не обращается
	стремится выполнить требования, при необходимости обращается за помощью
	стремится понравиться, после урока часто подходит к учителю, общается с ним
общее эмоциональное состояние	преобладает агрессивное настроение (вспышки гнева, злости)
	эпизодически проявляется сниженное настроение
	преобладает спокойное эмоциональное состояние
	преобладает хорошее настроение, часто улыбается, смеется

Рис. 1. Результаты структурированного наблюдения за здоровыми детьми (коммуникация с ровесниками)

В ходе наблюдения нами было обнаружено что здоровые дети в своем большинстве по отношению к ровесникам проявляют общительность и часто контактируют друг с другом, а также дети проявляют дружелюбие и открытость в общении с одноклассниками. Далее рассмотрим особенности коммуникативных навыков по отношению к учителю на рисунке 2.

Рис. 2. Результаты структурированного наблюдения за здоровыми детьми (коммуникация с учителем)

По отношению к учителю были выявлены следующие особенности: здоровые дети младшего школьного возраста в своем большинстве стремятся понравится учителю, нередко подходят к нему, задают вопросы и часто проводят свободное время с ним. Далее рассмотрим общее эмоциональное состояние (на рисунке 3).

Рис. 3. Результаты структурированного наблюдения за здоровыми детьми (общее эмоциональное состояние)

В своем большинстве у здоровых детей младшего школьного возраста преобладает хорошее настроение, дети часто улыбаются, смеются и проявляют позитивные эмоции как во время урока, так и во время перемены.

Рассмотрим результаты структурированного наблюдения за сформированностью коммуникативных навыков детей с онкологическими заболеваниями на рисунках 4, 5, 6.

Рис. 4. Результаты структурированного наблюдения за детьми с онкологическими заболеваниями (коммуникация со сверстниками)

В ходе наблюдения было выявлено, что дети с онкологическими заболеваниями в своем большинстве предпочитают находиться рядом со сверстниками, но при этом редко вступают в контакт с ними.

Далее рассмотрим особенности отношения к учителю на рисунке 5.

Рис. 5. Результаты структурированного наблюдения за детьми с онкологическими заболеваниями (коммуникация с учителем)

Дети с онкологическими заболеваниями чаще избегали контакта с учителем, при общении с ним стеснялись и терялись, а также в экспериментальной группе часто встречались дети, которые выполняли требования формально и не общались с учителем, старались быть незаметными. Далее рассмотрим общее эмоциональное состояние (на рисунке 6).

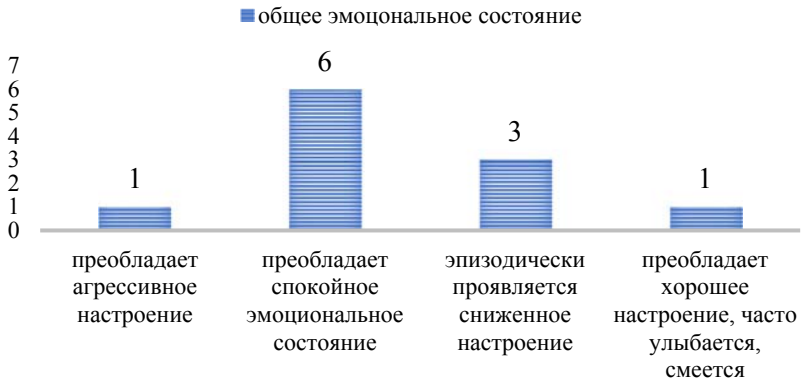


Рис. 6. Результаты структурированного наблюдения за детьми с онкологическими заболеваниями (общее эмоциональное состояние)

В своем большинстве дети с онкологическими заболеваниями во время занятий и в процессе общения со взрослыми и детьми пребывали в спокойном эмоциональном состоянии.

Сравнивая результаты структурированного наблюдения здоровых детей и детей с онкологическими заболеваниями, мы отмечаем, что дети с онкологическими заболеваниями имеют больше различий в сформированности коммуникативных навыков, т.е. в экспериментальной группе есть дети, проявляющие негативизм, отстраненность, отсутствие контакта с учителем или со сверстником, а также дети, способные вступать в контакт, способные завязывать и поддерживать разговор с учителем, со сверстниками, проявляющие активность и заинтересованность, однако большинство детей экспериментальной группы все же избегали контакта со взрослым, а также очень избирательно подходили к общению со сверстниками, что значительно отличается от особенностей межличностного взаимодействия здоровых детей.

Рассмотрим средние значения показателей результатов методики Рене Жиля, нацеленной на исследование социальной адаптированности детей двух экспериментальных групп в различных сферах их межличностных отношений в таблице 5.

Исходя из полученных результатов, мы наблюдаем различия в показателях шкал: отношение к учителю, доминирование и конфликтность. Результаты исследования межличностных отношений методики Рене Жиля продемонстрировали, что здоровые дети имеют более положительное отношение к учителю, чем дети с онкологическими заболеваниями, и они также в меньшей степени склонны к доминированию и к конфликтности.

Таблица 2

Результатов методики Рене Жиля двух исследуемых групп (в процентах)

Изучаемые параметры	Здоровые дети	Дети с онкологическими заболеваниями	$U_{эмп}$
Положительное отношение к другу, подруге	44	51	33
Положительное отношение к учителю	35	18	40
Любознательность	62	55	48, 5
Общительность в больших группах	69	69	27,5
Доминирование, лидерство	36	51	*13,5**
Конфликтность, агрессивность	20	36	32
Отгороженность	12	9	49

Примечание. * – статистически значимые различия на уровне 0,05.

Представляем статистическую обработку данных с целью выявления значимых различий в показателях экспериментальной и контрольной групп с помощью критерия U Манна – Уитни. Мы наблюдаем значимые различия по шкале доминирование, лидерство, что свидетельствует о том, что дети с онкологическими заболеваниями в большей степени стремятся к доминированию в общении. Также следует отметить тот факт, что показатели результатов в шкалах: положительное отношение к учителю и конфликтность – имеют большой разброс в полученных результатах у детей с онкологическими заболеваниями, что может свидетельствовать о том, что дети с онкологическими заболеваниями либо не имеют сформированного положительного отношения к учителю, либо имеют нейтральное отношение, дети с онкологическими заболеваниями могут быть как и наиболее склонны к конфликтному поведению, так и совсем к неконфликтному. Подобного разброса не наблюдается в результатах методики Рене Жиля у здоровых детей, что также подтверждается результатами структурированного наблюдения.

Рассмотрим результаты методики изучения социализированности личности ребенка (разработана М.И. Рожковым). Представим средние показатели контрольной и экспериментальной групп в таблице 3.

Таблица 3

Результаты методики М.И. Рожкова двух исследуемых групп

Исследуемый параметр	Здоровые дети	Дети с онкологическими заболеваниями	$U_{эмп}$
Адаптивность	3	2,8	39
Автономность	3,3	2,7	40,5
Социальная активность	3,3	3,0	43,5
Приверженность гуманистическим нормам	3,1	3,3	22,5

В ходе анализа результатов мы наблюдаем, что в большинстве своем дети с онкологическими заболеваниями имеют средний уровень адаптивности и автономности, а также высокий уровень социальной активности и приверженности гуманистическим нормам. Однако в сравнении с результатами здоровых детей мы наблюдаем различия средних значений в таких параметрах, как адаптивность, автономность и социальная активность, следовательно, дети с онкологическими заболеваниями несколько менее адаптивны, социально активны, чем их здоровые сверстники. Однако полученные результаты расчета значимых различий по критерию U Манна – Уитни, показывают нам, что различия в уровнях выборок по исследуемым параметрам (адаптивность, автономность, социальная активность, приверженность гуманистическим нормам) можно считать не существенными.

Рассмотрим результаты методики «Дерево» Джон и Дайана Лампен в модификации Л.П. Пономаренко. Результаты показателей можно представить в виде двух графиков, на которых обозначены наиболее часто встречающиеся ответы здоровых детей и их сверстников с онкологическими заболеваниями. На одних графиках представлены показатели реального ощущения детьми себя – Я-реальное (рисунки 7 и 9), а других – показатели того, какими бы дети хотели быть, или Я-идеальное (рисунки 8 и 10).

Рис. 7. Показатели методики «Дерево» Дж. и Д. Лампен в адаптации Л.П. Пономаренко (Я-реальное) здоровых детей

Исходя из полученных результатов, мы наблюдаем, что из 11 возможных состояний здоровые дети выделили 4 категории, описывающие их адаптацию и положение в группе. Наиболее часто встречающиеся категории – общительность, устойчивость положения и установка на лидерство.

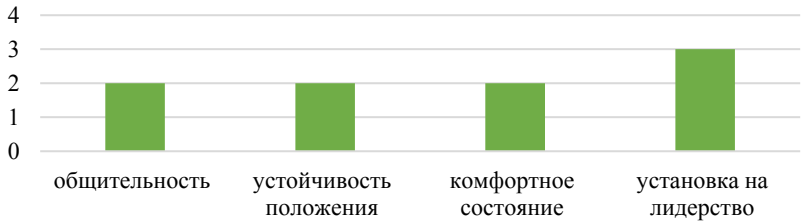


Рис. 8. Показатели методики «Дерево» Дж. и Д. Лампен в адаптации Л.П. Пономаренко (Я-идеальное) здоровых детей

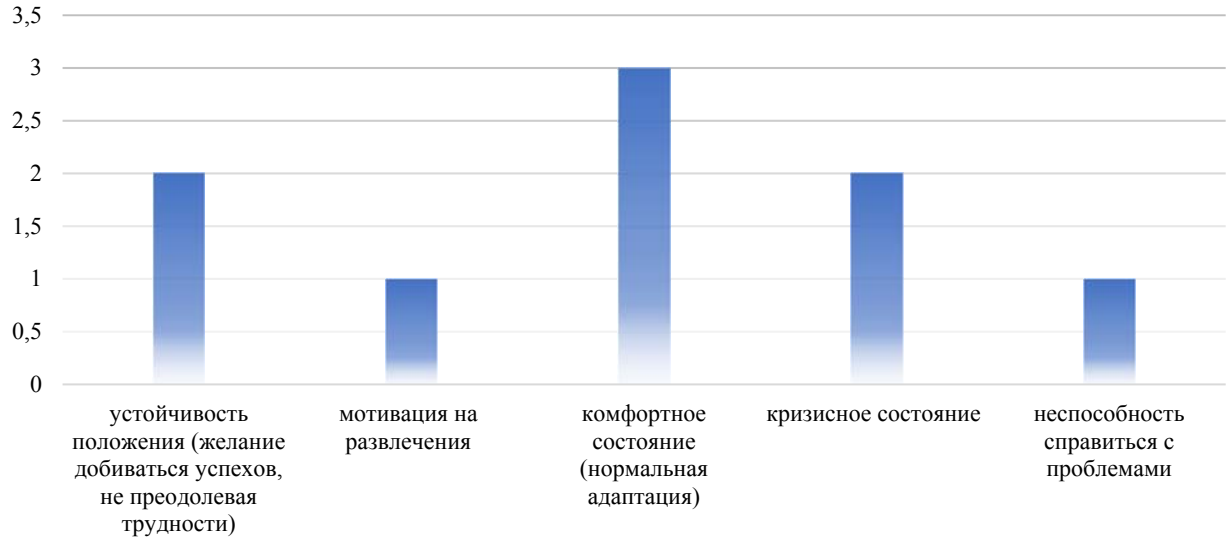


Рис. 9. Показатели методики «Дерево» Дж. и Д. Лампен в адаптации Л.П. Пономаренко (Я-реальное) детей с онкологическими заболеваниями

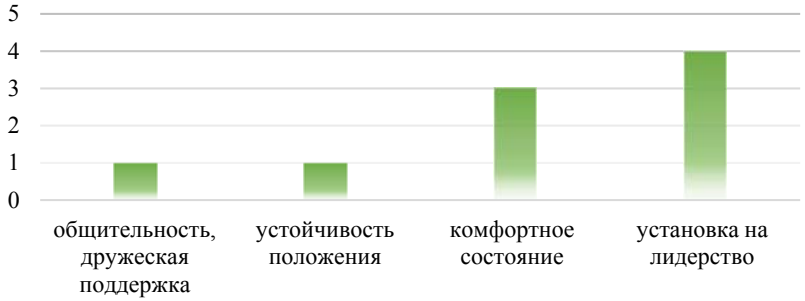


Рис. 10. Показатели методики «Дерево» Дж. и Д. Лампен в адаптации Л.П. Пономаренко (Я-идеальное) детей с онкологическими заболеваниями

Из рисунка 8 мы видим, что здоровые дети наиболее часто выбирали категорию – установка на лидерство.

Рассмотрим результаты методики «Дерево» детей с онкологическими заболеваниями (рис. 9).

Исходя из полученных результатов, мы видим, что из 11 возможных состояний дети с онкологическими заболеваниями выделили 5 категорий, описывающих их адаптацию и положение в группе. Наиболее часто встречающееся категория – комфортное состояние (нормальная адаптация), 3 ребенка из 10 чувствуют себя комфортно в группе, помимо этого у детей экспериментальной группы по результатам методики встречаются еще устойчивое положение (желание добиваться успехов, не преодолевая трудности), а также кризисное состояние, неспособность справиться с проблемами и мотивация на развлечения.

Дети с онкологическими заболеваниями в качестве представления о том, какими они хотят быть, выделили 4 категории, описывающие их адаптацию и положение в группе. Наиболее часто встречающееся категория – установка на лидерство. 4 ребенка из 10 выбрали именно эту категорию. Таким образом, можно свидетельствовать о том, что дети с онкологическими заболеваниями стремятся к лидерству. Это подтверждается также и результатами методики Рене Жиля.

Сравнивая показатели результатов методики «Дерево» здоровых детей и детей с онкологическими заболеваниями младшего школьного возраста, мы наблюдаем, что в двух группах дети хотят находиться в лидирующей позиции в общении, однако основное отличие в результатах в том, что здоровые дети чаще ассоциируют себя с человеком, который склонен к лидирующему стилю взаимодействия, в отличие от детей с онкологическими заболеваниями, у которых данная позиция появляется только в Я-идеальном.

Итак, в ходе анализа результатов структурированного наблюдения, а также применения трех методик, направленных на исследование особенностей коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста, были обнаружены такие отличия сферы общения у детей с онкологическими заболеваниями, как отстраненность, отсутствие контакта с учи-

телем, избирательный подход в общении со сверстниками, низкая значимость учителя, стремление к доминированию, лидерству. Таким образом, нами были выявлены особенности межличностных отношений и коммуникативной сферы у детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями, обучающихся в условиях длительного стационарного лечения.

Список литературы

1. Куртанова Ю.Е. Социальная адаптация детей с онкологическими заболеваниями после продолжительного лечения [Электронный ресурс] / Ю.Е. Куртанова, Ю.А. Бурдукова, А.М. Щербакова, В.Д. Щукина, А.А. Иванова // Современная зарубежная психология. – 2020. – Том 9, №3. – С. 127–138. doi: 10.17759/jmfp.2020090312
2. Рагозинская В.Г. Качество жизни детей с онкогематологической патологией / В.Г. Рагозинская, А.В. Сабирова // Ананьевские чтения – 2004. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – С. 135–136.
3. Шац И.К. Психологическое сопровождение тяжелобольного ребенка: монография / И.К. Шац. – СПб.: Речь, 2010. – 192 с.
4. Asher S.R., Oden S.L., Gottman J.M. Katz L. Children's friendships in school settings, Current topics in early childhood education, 1977, vol. 1 NorwoodAblex (pg. 33–61).
5. Barrera M., Schulte F., Spiegler B.J. Factors influencing depressive symptoms of children treated for a brain tumor. Journal of Psychosocial Oncology, 2008, vol. 26 (pg. 1–16).
6. DieTrill M., Bromberg J., LaVally B., Portales L.A., SanFeliz A., Patenaude A.F. Development of social skills in boys with brain tumours: A group approach, Journal of Psychosocial Oncology, 1996, vol. 14 (pg. 2826–2835).

Кучмий Наталья Викторовна
учитель-логопед
Центральная (областная) психолого-медико-педагогическая комиссия
ГОУ ТО «Тульский областной центр образования»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПМПК

Аннотация*: в статье описана процедура логопедического обследования в условиях психолого-медико-педагогической комиссии; приведены параметры, по которым осуществляется логопедическое обследование; отмечены особенности логопедического обследования в условиях ПМПК, которые отличают его от процедур обследования консультаций различными специалистами.*

Ключевые слова*: ПМПК, психолого-медико-педагогическая комиссия, логопедическое обследование, речевое развитие, образовательный маршрут, логопедическое заключение.*

В последнее десятилетие в системе образования сложились условия для обеспечения психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с особыми потребностями и их семьям.

Получила развитие сеть психолого-медико-педагогических комиссий (далее – ПМПК), осуществляющих комплексное и системное изучение ребенка, у которого выявлены заметные отклонения в развитии. Комиссии

определяют для него образовательный маршрут, а также консультируют родителей и педагогов [1].

В настоящее время деятельность психолого-медико-педагогических комиссий находится в русле образовательной и демографической политики России [2].

Диагностика детей и подростков на ПМПК имеет свои особенности, которые отличают её от диагностики других независимых консультаций различными специалистами. Обследование детей в условиях ПМПК может проводиться как каждым специалистом индивидуально, так и несколькими специалистами одновременно.

Логопед, работающий в структуре ПМПК, определяет образовательный маршрута ребенка с нарушениями речевого развития в условиях ограниченного времени. Поэтому, в данном случае, возможность работать в команде с другими специалистами даёт большое преимущество.

Диагностика общего речевого развития детей и подростков качественно-быстрая, и осуществляется без углубленного логопедического обследования, в процессе обследования другими специалистами.

Недостатки в речи не всегда свидетельствуют о речевой патологии, поэтому здесь стоит отметить, что очень важно обнаружить наличие или отсутствие нарушений в речевом развитии. Исходя из этого, не каждому ребенку нужна логопедическая помощь. Бывает так, что достаточно поместить ребенка в активную речевую среду.

Сюда относятся:

– дети с двуязычием, у которых нарушение речи обнаруживается только на неродном языке;

– дети из обедненной речевой среды. Для данной категории детей характерно: бедный словарный запас, использование упрощенных синтаксических структур.

Перечисленные выше категории детей не нуждаются в специальном коррекционном обучении и не относятся к категории детей с ОВЗ.

Приведу структуру логопедического обследования детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в условиях ПМПК.

Логопедическая диагностика осуществляется непосредственно в процессе обследования ВПФ (высших психических функций): восприятия, памяти, внимания, мышления [4]. Отмечаются следующие параметры:

– общая и мелкая моторика;
– раннее речевое развитие;
– артикуляционный аппарат;
– речевая моторика;
– общая характеристика речи;
– понимание речи;
– грамматический строй;
– словарь (активный и пассивный);
– связная речь;
– звукопроизношение;
– фонематические процессы;
– слоговая структура слова;
– возможность речевой коммуникации.

На основе вышеописанных параметров выносится логопедическое заключение и направление коррекционно-развивающей работы.

Диагностический инструментарий для обследования речевого развития детей в структуре ПМПК осуществляется на основе методик диагностики психических процессов С.Д. Забрамной, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. Таким образом, диагностика психических процессов включает в себя анализ основных составляющих компонентов речевой системы [3].

Обследование запаса общих представлений. Даёт возможность выявить характер звучания речи, определить нарушения звукопроизношения, выявить состояние слоговой структуры слова. Отмечается умение употреблять существительные и глаголы.

Обследование пространственных и временных представлений. Позволяет выявить качественный состав словарного запаса. Также здесь можно проследить сформирована ли у ребенка фразовая речь, грамматический строй речи: какие ответы даёт ребенок – односложные или развернутые.

Обследование зрительного восприятия. Логопед может проанализировать качественное и количественное состояние словарного запаса.

Обследование слуховой памяти. Позволяет отметить какими запоминаемыми словами ребенок пользуется: заменяет ли слова по звуковому сходству или по лексическому сходству, что может говорить о недостаточной дифференциации словаря.

Обследование процессов мышления. Даёт возможность проанализировать глагольный словарь (в заданиях на обобщение и классификацию предметов); выявить употребление в речи синонимов, антонимов, прилагательных и глаголов (задания на сравнения); отследить сформированность навыка словообразования (задания на установление аналогий).

Состояние связной речи позволяют выявить задания на понимание скрытого смысла пословиц, метафор, установление причинно-следственных связей при раскладывании серии сюжетных картин. Тут же можно отследить способ построения предложения ребенком, наличие в них предлогов, понимание синтаксических конструкций [3].

Таким образом, проанализировав основные составляющие компонентов речевой системы, логопед может:

1. Составить логопедическое заключение.
2. Определить «первичность» и «вторичность» речевого дефекта по отношению к интеллектуальному.
3. Определить уровень речевого развития ребенка.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что в процессе комплексного обследования детей на ПМПК может осуществляться качественная и быстрая диагностика речевого развития детей. При возникновении необходимости углубленной логопедической диагностики ребенку может быть назначена дополнительная повторная консультация специалиста.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии речи детей / Е.Ф. Архипова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2008. – №6–2.

2. Конева Е.В. Современные тенденции и проблемы в психолого-медико-педагогическом обследовании детей / Е.В. Конева, Л.С. Русанова // Медицинская психология в России. – 2018. – №4 (51). – С. 1–11.

3. Семаго М.М. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: комплект рабочих материалов / М.М. Семаго. – М.: Аркти, 1999. – 133 с.
4. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Л.М. Шипицына. – М.: ВЛАДОС, 2003.

Ляшенко Александр Николаевич
канд. пед. наук, доцент
Лыпкань Ольга Васильевна
студентка

ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова»
г. Симферополь, Республика Крым

УРОВНИ РАЗВИТИЯ НЕКОТОРЫХ ВИДОВ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: статья посвящена определению уровня развития речевой, зрительной, пассивной и активной памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Авторами приводятся результаты экспериментальной работы, в ходе которой было установлено, что по развитию некоторых видов памяти дети не представляют собой однородную массу. Было выявлено пять уровней: очень высокий, высокий, средний, низкий и очень низкий. Основную массу составили дети третьей, четвертой и пятой групп.*

Ключевые слова*: память, дети с задержкой психического развития, мнемическое развитие, интеллект, зрительная и слуховая память.*

На современном этапе специального образования много внимания уделяется коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями различной этиологии. Целый ряд исследований специальной педагогики свидетельствуют о значимости такой работы для общего развития детей дошкольного возраста, охватывающие синсетивные периоды их психического развития.

И.И. Мамайчук отмечает, что отклонения памяти являются характерными признаками для всех форм задержки психического развития. Она обращает внимание на то, что зрительная память преобладает над слуховой, недоразвита кратковременная память, что приводит к снижению скорости запоминания. Так же подчёркивается, что детям с ЗПР свойственны значительные индивидуальные различия в развитии памяти. Причём эти различия носят разные, как количественные, так и качественные характеристики. Недостаточное исследование данного вопроса послужило основой для выяснения уровня развития некоторых видов памяти у детей с нарушением психического развития.

В качестве экспериментальной базы были выбраны дети средней группы (5–6 лет) дошкольного образовательного учреждения «Барвинок» в количестве 20-ти человек с диагнозом ЗПР и речевыми нарушениями

г. Симферополя. Перед нами была поставлена задача: выявить уровень развития речеслуховой, зрительной, активной и пассивной памяти у данной категории детей.

Перед обследованием ребенка внимание экспериментатора было направлено на установление с обследуемым эмоционального контакта, создания у него правильного отношения к предлагаемой деятельности. Ответы детей регистрировались в индивидуальных протоколах.

Так, при изучении речевой памяти детям был предложен тест А.Р. Лурия «10 слов», т. е. набор из 10 односложных и двусложных слов, не связанных по смыслу. Перед проведением исследования был проведен инструктаж. Детей ставили в известность о том, что им будет прочтено 10 слов для проведения теста, слушать экспериментатора надо внимательно, а после прочтения, ребенок должен повторить слова, которые он запомнил. Чтение слов проводилось медленно, четко. Как свидетельствуют результаты констатирующего эксперимента, по развитию уровня сформированности речевой памяти дошкольников мы условно выделили пять групп: очень высокий, высокий, средний, низкий и очень низкий.

Полученные результаты показали, что очень высокий (9–10 слов) и высокий (7–8 слов) уровни развития речевой памяти не наблюдался у детей дошкольного возраста с ЗПР и ОНР в экспериментальной групп (0%). Средний уровень развития имели шестеро детей, которые назвали в правильной последовательности с первого раза от 5 до 6 слов (30%). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень развития речевой памяти у детей экспериментальной группы

Уровень развития речеслуховой памяти	Количество детей
Очень высокий	0
Высокий	0
Средний	6
Низкий	11
Очень низкий	3

При исследовании речевой памяти с помощью методики «10 слов» А.Р. Лурия у детей с ЗПР можно найти ряд особенностей: они медленнее ориентируются в условиях задания, их результаты, по сравнению с детьми с нормальным развитием, значительно ниже. Дети после первого предложения (на слух) не всегда воспроизводят ряд слов (их количество), при этом могут повторять одно и то же слово несколько раз или называть новые слова (парамнезия). Словесные парамнезии отражают специфическую для этой категории детей внутреннюю неустойчивость их словесно мысленной системы. Допущенные ошибки воспроизведения дети с речевыми нарушениями, как правило, не замечают и не исправляют, а иногда даже возвращаются к ним. Отсроченное воспроизведение оказывается одинаково низким у всех детей. Особенно сложным для детей дошкольного возраста с ЗПР оказывается воспроизведение середины серии из десяти слов.

На следующем этапе мы проводили обследование зрительной памяти с помощью методики «Запомни рисунки». Его целью было выявление уровня и особенностей развития зрительной памяти у детей данной категории.

В качестве стимула дети получали две серии картинок. Им предлагалось внимательно посмотреть первую серию, состоящую из 9-ти картинок (для этого отводилось 30 сек. на каждую картинку) – белка, лук, утенок, бабочка, помидор, котёнок, зайка, тигренок и лимон.

Вторая серия также состояла из 9-ти картин. Но в этой серии есть картинки, которые встречались и в первой (баклажан, белка, свекла, лимон, петух, цыпленок, капуста, солнышко, яблоко). Они должны были назвать воспринятые ими картинки. Если дети тратили на выполнение всего задания до 45 сек. и при этом называли все картинки, их относили к группе с очень высокой уровнем. Если они называли 7–8 картинок и затрачивал при этом от 45 сек. до 55 сек., мы относили их к высокой группе. Среднюю группу образовали дети, назвавшие за 55 -65 сек. 5–6 изображений. В низкую группу были включены дети, назвавшие за 66–75 сек. 4–5 рисунков и в очень низкую вошли дети, воспринявшие 0–3 картинки и затратившие от 76 до 90 и более секунд.

Таблица 2

Уровень развития зрительной памяти детей дошкольного возраста экспериментальной группы

Уровень развития зрительной памяти	Количество детей
Очень высокий	5
Высокий	8
Средний	7
Низкий	0
Очень низкий	0

Анализ результатов показали, что значительная часть детей с ЗПР дошкольного возраста имеют сформированность зрительной памяти на высоком и среднем уровнях – соответственно 8(40%) и 7(35%) детей. С очень высоким уровнем зрительной памяти обнаружено пять (25%) дошкольников.

Для исследования активной памяти, позволяющей определить запас слов, хранящихся в памяти ребенка, нами была использована методика «Назови слова». Испытуемым предлагался набор из группы слов на определенную тематику: животные, растения, форма предмета, цвет предмета, признаки предмета, действия человека, способы, качества. Экспериментатор называл ребенку некоторые слова из соответствующей группы и просил самостоятельно перечислить другие слова, относящиеся к этой группе. На называние каждой из перечисленных ниже групп слов отводилось по 20 секунд, а в общей сложности на выполнение всего задания отводилось 160 секунд.

В группу с очень высоким уровнем развития активной памяти были включены дети, назвавшие от 35 и более слов, относящихся к разным группам; дети, отнесенные в высокую группу называли от 30 до 34 различных слов; к средней – от 25 до 29 слов; к низкой – от 20 до 24 слов и очень низкой – от 0 до 19 слов. Полученные результаты исследования позволили нам, как и ранее, выделить пять групп детей. Если ребенок правильно определил значение от 40 до 50 слов, он был отнесен в группу с очень высоким уровнем, от 30 до 39 – к высокому, от 20 до 29 – к среднему, от 10 до 19 – к низкому, а менее10 – к очень низкому уровню.

Таблица 3

Уровень развития активной памяти детей дошкольного возраста экспериментальной группы

Уровень развития активной памяти	Количество детей
Очень высокий	0
Высокий	1
Средний	5
Низкий	12
Очень низкий	2

На основании анализа данной таблицы можно сделать вывод: в экспериментальной группе не обнаружено ни одного ребенка с очень высоким уровнем развития активной памяти (0%). Значительная доля принадлежит детям с низким уровнем -12 дошкольников (60%). Высоким уровнем активной памяти обладает 1 ребенок (5%), средним-5 детей (25%). У двух дошкольников сформированность активной памяти находилась на очень низком уровне (10%).

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента было установлено, что по развитию некоторых видов памяти дети не представляют собой однородной массы. Было выявлено пять уровней: очень высокий, высокий, средний, низкий и очень низкий, хотя основную массу составили дети третьей, четвертой и пятой групп. Поэтому при работе с этой категорией детей воспитатель должен соблюдать дифференцированный подход с учетом их индивидуальных возможностей и особенностей.

Список литературы

1. Лебединская К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. – М.: Академический Проект; Трикса, 2013. – 303 с.

2. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / Мамайчук И.И. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.

Михальченкова Наталья Алексеевна
д-р полит. наук, профессор, главный научный сотрудник,
заведующая лабораторией
ФГБНУ «Институт художественного
образования и культурологии РАО»
г. Москва
профессор
ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный
университет им. П. Сорокина»
г. Сыктывкар, Республика Коми

Большакова Юлия Михайловна
д-р филос. наук, научный сотрудник
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии РАО»
г. Москва

профессор РАЕ, научный сотрудник
Институт политический психологии и прикладных политических исследований ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»
г. Пушкин, г. Санкт-Петербург

Большаков Сергей Николаевич
д-р полит. наук, д-р экон. наук, профессор, главный научный сотрудник
ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО»
г. Москва
профессор
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»
г. Пушкин, г. Санкт-Петербург

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация*: в статье рассматриваются данные по состоянию мигрантов и детей мигрантов в современном пространстве стран ЕС. Анализируются показатели роста детей мигрантов в структуре современного европейского общества, проблемы успешности образования детей мигрантов. Выявлены факторы, оказывающие влияние на образование детей мигрантов. Анализируются проблемы социализации детей мигрантов; обобщаются факторы, оказывающие влияние на успешность детей мигрантов, обучающихся в школах страны пребывания.*

Ключевые слова*: образование, мигранты, миграция, дети.*

Статья выполнена в рамках НИР «Формирование эффективных моделей и технологий коррекции девиантного поведения подростков в различных учреждениях с использованием художественного образования и культурологии» Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (ФГБНУ «ИХОиК РАО»).

Актуальность исследования определяется активными миграционными процессами, происходящими по всему миру. В обществе постоянно находят место дискуссии о месте и роли мигрантов в преобразовании социального и культурного пространства современного общества.

Примерно каждый проживающий в ЕС родился в другой стране. Дети до 15 лет составляют пять процентов от этой группы. Картина различается в зависимости от страны ЕС, дети из числа мигрантов (либо первая миграция, либо мигранты второго или последующего поколения) демонстрируют тенденцию к более низкому уровню образования. Традиционно дети мигрантов отличаются более низкими образовательными успехами, низкой успеваемостью и с большей долей вероятности бросят школу раньше, чем их сверстники из родного города.

Данные многочисленных исследований свидетельствуют о том, что неблагоприятное социально-экономическое положение семей мигрантов

имеет негативное влияние на образовательные результаты. Существуют некоторые решения перекрестных социальных и образовательных проблем, с которыми сталкиваются дети мигрантов в сфере образования. Например, важно обеспечить, чтобы учащиеся-мигранты изучали язык обучения и проходили социализацию, адаптацию на языке страны пребывания. Может быть полезно налаживать отношения между педагогами и родителями и выделять больше ресурсов школам с высокой концентрацией мигрантов [7, p. 4].

В результате роста мобильности мигрантов как внутри Европейского Союза (ЕС), так и иммиграции из третьих стран европейские общества становятся все более разнообразными в последние десятилетия. Некоторые европейские страны имеют давнюю традиция принятия иммиграции. Например, в Великобритании, Германии и Франции наблюдался высокий рост популяции мигрантов после Второй мировой войны. Миграция в другие страны, такие как Испания, Швеция и Ирландия, – явление более недавнее. В 2015 году примерно 10 процентов населения ЕС были мигранты, пять процентов из которых были моложе 15 лет [6].

В относительном выражении оценка миграции по странам ЕС показывает, что самая высокая доля резидентов иностранного происхождения – это Люксембург, где мигранты составляют примерно 44% населения, на Кипре также наблюдается высокая доля резидентов иностранного происхождения – 21% от общей численности населения, в Австрии – 17% мигрантов, в Королевствах Бельгия и Швеция по 16% мигрантов к общей численности населения [6].

Однако в абсолютном выражении наибольшее количество жителей иностранного происхождения проживает в Германии (10,2 млн человек), на втором месте по абсолютному количеству мигрантов занимает Великобритания – 8,4 млн чел., во Франции – 7,9 млн чел., в Испании – 5,8 миллиона и в Италии – 5,8 миллиона мигрантов.

Среди ученых и экспертов ЕС нет единого мнения в отношении юридических определений и оформленных баз данных, используемых в странах ЕС, что затрудняет сравнивать сложившиеся ситуации в странах – членах Европейского Союза. Определение «мигрант» (и «дети мигрантов») обычно основаны на показателях: страна рождения родителя (ей) и/или ребенка, гражданство/национальность или паспорт (-и) родителя (-ей) и/или ребенка, продолжительность пребывания в принимающей стране, причина миграции, подлежат иммиграционному контролю [1].

Чаще всего статус мигранта определяется страной рождения или гражданством. Гражданство относится к стране, указанной в паспорте человека. Это может отличаться от страны рождения. Страна рождения не может со временем меняться, но статус гражданства может измениться, и второе гражданство может быть получено [9].

Поскольку страна рождения не может измениться, Троманс и др. [9] утверждают, что это более надежный показатель. Однако он не является точной характеристикой для международных мигрантов, поскольку не учитывает продолжительность пребывания в стране пребывания. Например, некоторые мигранты могли долгое время проживать в стране ЕС и получить гражданство принимающей страны, но они все равно будут

считаться рожденными за границей [см. 9]. Как следствие, данные о стране рождения дают общее представление как о недавних мигрантах, так и о тех мигрантах, которые проживали в стране пребывания уже несколько лет. С другой стороны, данные, основанные на гражданстве, не обязательно обеспечивают более точную оценку продолжительности пребывания в стране. Например, могут быть мигранты, прибывшие в принимающую страну несколько десятилетий назад, но так и не получили гражданство. Кроме того, второе и третье поколение мигрантов, определенные многими государствами – членами ЕС как граждане своих стран, могут по-прежнему сталкиваться с тем же недостатками и проблемами интеграции, как и мигранты первого поколения.

Граждане ЕС имеют право свободно перемещаться и проживать на территории государств – членов ЕС. Как следствие многие граждане ЕС составляют значительную часть мигрантов своей страны, например в Словакии (83%), Люксембург (75%), Венгрия (65%), Кипр (61%) и Ирландия (59%) [6].

Термин «ребенок-мигрант» относится к двум группам детей: дети, рожденные за границей в пределах или за пределами ЕС (мигранты в первом поколении); дети, родители которых родились за границей или один из родителей которых родился за границей (второе поколение мигрантов).

Что касается детей мигрантов, в образовательной политике в нескольких государствах – членах ЕС также проводится различие между детьми, чей родной язык отличается от языка большинства принимающей страны, и носителями языка принимающей страны. Например, в Англии дети, чей родной язык не английский, определяются как «носители английского как дополнительного языка». Некоторые страны (например, Франция) также определяют детей мигрантов по стране рождения и/или национальности их родителей, бабушек и дедушек. Например, французская статистика предоставляет данные о детях, у которых не менее одного родителя, который родился не во Франции, а также дети, рожденные от не французских граждан [2].

Эти различные определения мигрантов влияют на разные оценки количества мигрантов и влияние миграции на принимающие общества (например, на системы образования и здравоохранения, экономики и т. д.), а также широко представлены в публичных и политических дебатах.

Дети мигрантов (первое поколение) составляют примерно 4% населения ЕС в возрасте до 15 лет (за исключением Германии), но ситуация значительно различается между государствами – членами ЕС. Наибольшая доля детей мигрантов в возрасте до 15 лет (в процентах от всех детей в возрасте до 15 лет) отмечается в Люксембурге (19,5%), Ирландии (9,8%), Кипре (9,1%), Швеции (7,3%) и т. д. Дети мигрантов, рожденные в ЕС, составляют самую большую долю детей в Люксембурге – 13,6%, за которым следуют Кипр – 7%, Ирландия – 5,4%, Бельгия – 4,2% (Евростат, данные за 2014 год). Среди мигрантов есть различия в возрастном составе между странами – членами ЕС; например, дети составляют 37,8% мигрантов в Румынии, 27,1% в Болгарии, 13,4% в Ирландии, 10,8% в Словакии, и 10,7% в Польше [6].

Таблица 1

Количество детей мигрантов в странах ЕС, 2015, в %

	Дети мигрантов в возрасте до 15 лет		Дети мигрантов из ЕС в возрасте до 15 лет	
	чел.	в %	чел.	в %
Австрия	80,971	6.6%	42,572	3.5%
Бельгия	138,247	7.2%	81,968	4.3%
Болгария	33,563	3.4%	23,298	2.3%
Хорватия	9,789	1.6%	4,216	0.7%
Кипр	12,715	9.1%	8,947	6.4%
Чешская Республика	15,290	1.0%	4,633	0.3%
Дания	42,264	4.4%	15,571	1.6%
Эстония	4,118	2.0%	2,102	1.0%
Финляндия	29,923	3.3%	12,448	1.4%
Франция	453,537	3.7%	154,924	1.3%

Прирост детей является показателем реактивности институтов образования по возникающие потребности. Разнообразие отражается в системе образования. В некоторых городских районах странах ЕС, таких как Роттердам, Бирмингем, в Брюсселе или Вене половину учеников некоторых школ составляют дети мигрантов (первого и второго поколения мигрантов включительно) [2]. Данные показывают низкий уровень владения языком принимающей страны. В Англии процент детей в возрасте от 5 до 16 лет в начальных и средних школах, которые изучают английский в качестве дополнительного увеличился более чем вдвое – с 7,6% в 1997 году до 16,2 процента в 2013 году [7].

Статистические данные по европейским странам показывают, что в среднем у детей мигрантов значительно ниже уровень успеваемости, чем у детей немигрантов с двумя родителями. По данным Р. Думикус [4], подобный прискорбный факт для детей мигрантов по сравнению с детьми, где в семье есть оба родителя вызван: низким уровнем доходов родителей, ограниченным доступом к социально-экономическим ресурсам, включая более низкий образовательный уровень и имевшую академическую успеваемость их родителей, незнанием местного языка, психологическими барьерами, потенциально заниженными ожиданиями родителей и учителей, а также недостаточной поддержкой сообщества.

Анализ данных PISA, проведенный ОЭСР, показывает, что высокая концентрация детей мигрантов в школе или в классе не обязательно является фактором, который может помешать успеваемости среди других учащихся. Более вероятно, что высокий уровень концентрация детей из семей с более низким социально-экономическим статусом и уровнем образования отрицательно влияет на успеваемость [8]. Данные ОЭСР (2015) иллюстрируют, что 21% всех студентов в США имеют мигрантское происхождение, при этом 40 студентов из неблагополучных районов имеют мигрантское происхождение. Данные PISA [7] показывают, что наличие большого количества детей у родителей с низким уровнем образования (в частности, среди

матерей) оказывает гораздо большее влияние на общую успеваемость учащихся, чем присутствие большого количества детей мигрантов в классе или школе [6]. Причиной этого является, по данным ОЭСР является то, что национальные правительства должны продвигаться к более смешанным классам с точки зрения социально-экономического положения учащихся, а не с точки зрения их миграционного их происхождения. Аналогичные выводы сделал Т. Бринд, К. Харпер [2], которые показали, что дети с высокими образовательными устремлениями и хорошей успеваемостью оказывают существенное влияние на образовательные достижения детей мигрантов. У смешанных классов есть преимущества: во-первых, они помогают учащимся достичь лучших академических результатов; во-вторых, они поощряют социализацию детей мигрантов.

Также есть проблемы связанные с организационными аспектами, в которых осуществляется поддержка, например, практика учебного планирование не предусматривает преподавание культуры преобладающего большинства; присутствует культурная предвзятость в оценочных тестах; налицо ограниченные возможности финансирования для оказание поддержки детей мигрантов; разделение студентов-мигрантов в неуспевающих школах и направление детей мигрантов в специальные школы или школы с более низкими способностями (например, профессиональное образование).

Ограниченное владение языком принимающего общества или его отсутствие является наиболее частым препятствием для интеграции мигрантов и успехов в учебе. Отрицательные языковые навыки ограничивают возможности родителей-мигрантов поддерживать своих детей в процессе обучения. Исследование Крула и Шнайдера [3], посвященное мигрантам второго поколения детей показывает, что родители-мигранты в основном предлагают социально-эмоциональную поддержку, а не практическую поддержку образования детей. Анализируя положение детей мигрантов первого поколения, Думчюс и др. [3] отмечают, что языковые барьеры ограничивают возможность родителей-мигрантов участвовать в более широкой школьной жизни своих детей (например, через участие в родительских комитетах, участие в школьных мероприятиях). Дети мигрантов (как в первом, так и во втором поколении) начинают школу без владения языка страны пребывания, изначально находятся в невыгодном положении по сравнению с учениками-носителями языка, и их изучение естественным образом затруднено. Вторичный анализ данных PISA показывает, что те, кто не говорит на том языке, на котором ведется обучение, но котором не коммуницируют дома, имеют более низкие баллы по чтению и математике. Бринд и др. [2] предполагают, что более низкий уровень достижений в случае, когда на языке обучения не говорят дома, может быть связан с более низким уровнем родительской интеграции в общество страны пребывания, и, следовательно, отсутствие взаимодействия родителей со школой в сочетании с отсутствием у учащихся языковых практик. Например, когнитивное владение академическим языком (CALP), «деконтекстуализированное использование языка […], распространенное в школьных предметах», предлагается как важный фактор эффективности образования [2, p. 37]. Де Паола и Брунелло [5], например, показывают, что достижения в математике у студентов, которые не говорят на языке

обучения дома зависит от страны. Исследования уровня образования среди детей в возрасте от 5 до 16 лет в Великобритании показало, что, несмотря на более низкую успеваемость, чем у учащихся из числа коренного населения до поступления в школу, дети из числа этнических меньшинств наверстывают упущенное во время учебы именно за счет овладения языком [5].

В заключение необходимо отметить необходимость не только дальнейших исследований процесса обучения детей мигрантов, но и развитие спектра дифференцированных подходов к проектированию учебной программы и результатов обучения. Обучение детей мигрантов должно основываться на активной социализации детей, привлечении родительской общественности к участию в школьной жизни обучающегося.

Список литературы

1. Anderson Bridget & Scott Blinder. Briefing: Who counts as a migrant? Definitions and their Consequences – 4th Revision. The Migration Observatory at the University of Oxford, 25 August 2015. URL: http://www.migrationobservatory.ox.ac.uk/sites/files/migobs/Briefing%20-%20Who%20Counts%20as%20a%20Migrant.pdf (дата обращения: 18.02.2021).

2. Brind Tom, Caroline Harper & Karen Moore. Education for migrant, minority and marginalised children in Europe. A report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. Open Society Foundations, 2008. URL: https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf (дата обращения: 18.02.2021).

3. Crul Maurice & Jens Schneider. The Second Generation in Europe: Education and the Transition to the Labor Market. Migration Policy Institute. 2009. URL: http://www.migrationpolicy.org/research/second-generation-europe-education-and-transition-labor-market (дата обращения: 18.02.2021).

4. Dumčius Rimantas, Hanna Siarova, Ides Nicaise, Jana Huttova, Indre Balčaitė. Study on educational support for newly arrived migrant children. Luxembourg: Publications Office of the European Union. – 2013. – Pp. 48.

5. Dustmann Christian, Tommaso Frattini, Gianandrea Lanzara. Educational Achievement of Second-Generation Immigrants: An International Comparison.' Economic Policy. 2012. – №27. – Pp. 143–185.

6. Eurostat. Statistics data based on the variable «Population on 1 January by five year age group, sex and country of birth [migr_pop3ctb]. Eurostat. 2015a. URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_pop3ctb&lang=en Eurostat. 2015b (дата обращения: 18.02.2021).

7. Statistics data based on the variable «Population on 1 January by five year age group, sex and country of birth [migr_pop3ctb_under15]. URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_pop3ctb&lang=en (дата обращения: 18.02.2021).

8. Janta Barbara, Harte Emma Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe. RAND Europe. – 2017. – Pp. 4–12.

9. Jensen Peter. 2015. Immigrants in the classroom and effects on native children. IZA World of Labor. URL: http://wol.iza.org/articles/immigrants-in-classroom-and-effects-on-native-children.pdf (дата обращения: 18.02.2021).

10. Tromans Nicola, Natamba Eva, Jefferies Julie. Have women born outside the UK driven the rise in the UK births since 2001? // Population Trends. 2009. – №136. – Pp. 28–42.

Никитина Екатерина Вячеславовна
магистрант
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

МЕТОД «КЕЙС-СТАДИ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация*: в статье описаны особенности профессиональных обязанностей тьютора при сопровождении ребенка с расстройством аутистического спектра в команде специалистов дошкольного образовательного учреждения. Исходя из особенностей тьюторского сопровождения, в статье показана целесообразность применения метода «кейс-стади» для изучения тьюторского сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. При этом также показана целесообразность применения методологии триангуляции при использовании метода «кейс-стади».*

Ключевые слова*: тьюторское сопровождение, дети с расстройствами аутистического спектра, кейс-стади, триангуляция.*

В последние годы в связи с курсом на модернизацию российского образования на всех уровнях, от детского сада до вуза, происходит поиск новых эффективных методов обучения [8]. В дошкольном образовании, согласно ФГОС ДО, в целях увеличения эффективности дошкольного образования следует применять индивидуальный подход к обучению; поддержка индивидуальности становится основным приоритетом [10]. Этому должно способствовать и появление новой педагогической позиции – тьютора, что позволит воплотить в жизнь принципы индивидуализации в дошкольном образовании. Данная профессия появилась недавно, в 2017 году, с выходом соответствующего профессионального стандарта [9]. Несмотря на то, что эта профессия еще молода, она широко востребована в дошкольном образовании и имеет большие перспективы для развития.

Современный детский сад – это место, где все дети, в том числе и дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучаются, воспитываются и развиваются совместно. Статистика не утешительна, и с каждым годом число детей с ОВЗ в дошкольных учреждениях растет. Значительную часть из них занимают дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). В связи с этим возникает множество вопросов и сложностей. Таких как: «Есть ли необходимая квалификация у воспитателя-педагога и помощника воспитателя для работы с особенным ребенком?», «Сможет ли дошкольное образовательное учреждение создать особую образовательную среду?», «Какую выбрать программу и методику дошкольного образования?», «Имеются ли в дошкольном учреждении необходимые специалисты?», «Кто будет сопровождать ребенка?» и т. д. Согласно профстандарту [9], основная функция тьютора заключается в создании условий для успешного включения ребенка с особенностями развития в образовательную среду. Исходя из этого, решению отмеченных выше сложностей способна помочь организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ.

Цель статьи, описав особенности тьюторского сопровождения, – обсудить особенности методологии изучения деятельности тьютора, обусловленные спецификой его работы.

Согласно утверждениям Т.М. Ковалевой, задачей тьюторского сопровождения является построение образовательной среды, в которой тьюторант сможет проявлять и развивать свои познавательные интересы и инициативы. И это относится к любой из ступеней общего образования. Но при этом обязательно нужно учитывать возрастные и индивидуальные особенности тьюторанта [4].

Тьютор успешно решит эти задачи, если:

– организует и адаптирует жизненное пространство под особенности и интересы ребенка (навигация по зданию, визуальное расписание, рабочее место, места отдыха и другие места, где бывает ребенок);

– определит зону ближайшего развития своего тьюторанта и будет строить свою работу, опираясь на его возможности и ресурсы;

– будет дозировать нагрузки, адаптировать учебные пособия и подбирать дидактический материал.

Помощь и поддержку ребенку с РАС должен оказывать не только тьютор, но и целая команда профессионалов. В нее будут входить учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатель и т. д.

А.С. Макаренко говорил, что там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода, там не может быть никакого воспитательного процесса [5].

При работе с ребенком с РАС нужно стремиться к взаимодействию и целесообразному распределению ролей между различными специалистами и родителями. Каждый специалист выполняет свою часть работы, согласовывая с остальными общее направление коррекционной работы.

Поскольку в группе много детей и все они разные, воспитатель не всегда может уделить время для индивидуальной работы с ребенком с РАС. Тьютор в этой ситуации окажет помощь воспитателю и ребенку с РАС [1; 3].

Тьютор при этом, в соответствии с профстандартом [9], решает следующие задачи:

– соотносит задание воспитателя с возможностями ребенка (дает подсказку, выполняют задание по упрощенному варианту);

– работает индивидуально со своим тьюторантом;

– организует рабочее место;

– адаптирует материал для обучения;

– развивает, взаимодействуя с воспитателем, коммуникативные навыки ребенка с окружающими его сверстниками и взрослыми;

– взаимодействует с другими педагогами (воспитатель по физической культуре и музыкальный руководитель) и участвует в организации праздников.

Тьютор будет тем специалистом, который выстроит учебный и воспитательный процесс с учетом всех особенностей своего тьюторанта. Сотрудничество воспитателя и тьютора поможет ребенку постепенно расширить его познавательные интересы, умения и знания.

Деятельность учителя-дефектолога направлена на осуществление коррекционно-развивающей работы. Тьютор и дефектолог совместно адаптируют содержание образовательной программы к возможностям ребенка, а

также подбирают и разрабатывают дидактические материалы и пособия для занятий, исходя из интересов ребенка с РАС. Основной задачей тьютора в совместной работе с дефектологом является поиск мотивации к образовательной деятельности ребенка.

Практически у всех детей с РАС имеются речевые нарушения. Часто именно они являются причиной неприятия этих детей в коллектив сверстников, а также создают трудности в усвоении знаний, умений и навыков.

Тьютор, в тесном взаимодействии с логопедом, будет обеспечивать, опираясь на интересы ребенка с РАС, его мотивацию к занятиям, помогать логопеду в подборе и использовании разнообразных методов и форм логопедического воздействия, адаптировать дидактические материалы и пособия, закреплять пройденный материал на других занятиях (лепка, рисование и т. д.), побуждать ребенка к речевому общению с окружающими [1; 3].

Педагог-психолог на основе психологических исследований будет работать со всеми участниками образовательного процесса. Вместе с психологом тьютор создает наиболее комфортные и гармоничные условия пребывания ребенка в группе сверстников и в детском саду (беседа, совместные игры). Тьютор использует разные методы по созданию особых условий, такие как визуальное расписание, карточки с алгоритмом действий, создание социальных историй, структурирование пространства и структурирование деятельности и т.д. [1; 3].

Для того чтобы занятия с ребенком были эффективны, необходимо достичь взаимопонимания с его родителями, прийти к общему знаменателю при выборе подхода к обучению и воспитанию ребенка. Без скоординированного взаимодействия всех педагогов и родителей невозможно организовать и реализовать подготовку к школе ребенка с РАС. Организация, содержание и сопровождение индивидуального образовательного маршрута ребенка с особенностями – это деятельность целой команды специалистов, в которой тьютор является важным и активным участником, выполняющим координирующие функции [1, с. 95–100].

Эти особенности работы тьютора, обусловленные его ролью координатора взаимодействия между педагогами, специалистами сопровождения, родителями и самим ребенком, позволяют поставить вопрос о таком методе самооценки и изучения результатов его работы, который учитывал бы такую сосредоточенность усилий тьютора на конкретном ребенке. Можно предположить, что таким методом может являться метод «кейс-стади» [2; 7; 11].

В настоящее время сосуществуют две классические школы case-study – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая – предполагает различные варианты решения проблемы.

Метод «кейс-стади» – использование различных методов исследования (или совокупности нескольких методик) для комплексного исследования отдельной специфической ситуации или проблемы [2; 7; 11]. В нашей ситуации обсуждается изучение тьюторского сопровождения детей с РАС.

Метод «кейс-стади» является наиболее подходящим для такого исследования, поскольку позволяет сделать [2, 7]:

– подробное описание и сбор информации о данном случае;

– сотрудничать с другими специалистами и вырабатывать единую цель;

– тщательно отслеживать динамику изменений;

– разносторонне изучить и исследовать этот случай и дать объективную оценку.

Сбор данных для «кейс-стади» может осуществляться из нескольких источников и разными методами (опрос, интервью, наблюдение, изучение документации). Собранные данные обычно в основном качественные, но могут быть и количественными. Сбор и анализ данных – это необходимые составляющие любого качественного исследования.

Проводимое исследование должно быть тщательно спроектировано, для того чтобы мы могли гарантировать валидность и надежность. Обеспечить надежность нашего исследования может применение методологии, которая способна преодолеть ограничения, связанные с анализом индивидуального случая (метода «кейс-стади»). Одним из таких методологических приемов является триангуляция [6]. *Триангуляция* – это вспомогательный метод качественного исследования, который позволяет рассмотреть изучаемый предмет с нескольких, независимых точек зрения (обращение к нескольким источникам информации, методам, концепциям и экспертным мнениям), что позволяет получить более достоверную информацию о конкретном случае [6].

Таким образом, с нашей точки зрения, метод «кейс-стади» с применением методологии триангуляции является подходящим методом описания и изучения результатов работы тьютора.

Список литературы

1. Алёхина С.В. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / С.В. Алёхина, М.М. Семаго, Е.Л. Агафонова [и др.]; под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 306 с.

2. Бурлакова Н.С. Метод формулирования случая в практико-ориентированном исследовании / Н.С. Бурлакова, Ю.Н. Федорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24, №1. – С. 109–129. – doi: 10.17759/cpp.2016240108 (дата обращения: 23.03.2021).

3. Вишнякова Е.А. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / Е.А. Вишнякова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. – 66 с.

4. Ковалева Т.М. Организация тьюторской деятельности в современной школе / Т.М. Ковалева // Проблемы современного образования. – 2010. – №4. – С. 19–23.

5. Макаренко А.С. Педагогика индивидуального действия // А.С. Макаренко. Сочинения: в 7 т. Т. 5. – М., 1958. – С. 177–182.

6. Мельникова О.Т. Стратегии валидизации качественных исследований в психологии / О.Т. Мельникова, Д.А. Хорошилов // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, №44. – С. 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n44/1207-melnikova44.html (дата обращения: 23.03.2021).

7. Михайлов А.С. Кейс-стади – исследовательская стратегия или метаметод? / А.С. Михайлов // Экономика и социум. – 2014. – №3 (12) (июль – сентябрь). – С. 543–551 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://a78cf8ac-3ef5–4670–8fcd-a900ec94fdfb.filesusr.com/ugd/b06fdc_460f15400493497482b3fe69a0f005cd.pdf?index=true (дата обращения: 23.03.2021).

8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.03.2021).

9. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. №10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.005.pdf (дата обращения: 23.03.2021).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 21.01.2019) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 23.03.2021).

11. Харламенкова Н.Е. Case study как метод исследования личности / Н.Е. Харламенкова // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/exp_collection/issue/34798_full.shtml (дата обращения: 23.03.2021).

Симинякина Людмила Владимировна
магистрант
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация*: в статье рассматривается психологическое благополучие обучающихся с инвалидностью во время обучения в университете. Проведен контент-анализ понятия «психологическое благополучие», раскрыты составляющие изучаемого феномена – управление окружающей средой; жизненные цели; позитивное отношение к себе; отношение к окружающим, пронизанное заботой и доверием; способность следовать собственным убеждениям (автономия); чувство непрекращающегося развития и самореализации (личностный рост). Обоснована и описана диагностическая программа исследования психологического благополучия обучающихся с инвалидностью при обучении в университете.*

Ключевые слова*: психологическое благополучие, обучающиеся с инвалидностью, компоненты психологического благополучия.*

Благополучие отвечает за поддержание и укрепление психического самочувствия. Когда удовлетворенность от ведущей деятельности исчезает, появляется напряженность, скованность, происходит сокращение резервов организма, понижается регуляция поведения. Все это отражается в отношениях с окружающими и выборе адекватных жизненных стратегий. В результате возникает какое-либо расстройство.

Проблема психологического благополучия студентов с инвалидностью при обучении в университете становится особенно актуальной в связи с увеличением в отечественной вузовской системе количества данного контингента обучающихся.

Вопросы изучения психологического благополучия отражены в трудах Т.А. Ахрямкиной, С.А. Водяха, Д.Г. Орловой, Я.И. Павлоцкой, П.П. Фесенко, И.Н. Чаус, Т.Д. Шевеленковой и др.

Исследованием психологического благополучия студентов занимались Л.Ю. Козьмина, Т.П. Усынина, А.Д. Цветкова и др.

Проблемы психологического благополучия студентов с инвалидностью отражены в трудах В.З. Кантора, М.Г. Куляцкой, М.С. Мельниковой, М.А. Одинцовой, Л.А. Осьмук, Ю.Л. Проекта и др.

Психологическое благополучие – явление субъективное и в первую очередь характеризует отношение человека к своей жизни, целостную оценку своего бытия [6].

Под психологическим благополучием понимают гармоничность психических процессов и функций, ощущение целостности, внутреннего равновесия [4].

Психологическое благополучие – соотношение положительных и отрицательных аффектов, возникающих в ответ на события окружающей среды; баланс между двумя комплексами эмоций, накопленных на протяжении всей жизни – положительным и отрицательным (Н.М. Бредберн).

Кэролл Рифф, исследуя структуру психологического благополучия, выделила его составляющие: управление окружающей средой, жизненные цели, самопринятие, позитивное отношение к окружающим, автономия, личностный рост [6].

Психологическое благополучие зависит от результативности учебного процесса и становления мотивации, удовлетворения жизненных потребностей, преодоления стресса. Однако это связано с возможностями образовательной среды института [4].

Для обучающегося с инвалидностью сам факт того, что он обучается в университете, имеет особое значение и вызывает сильные переживания. Учитывая эти события, обновляются вероятные способности студентов; место для общения, познания расширяются; строятся специальные образовательные траектории. И при этом студенту нужно адаптироваться к новому коллективу и новым запросам, повышаются нагрузки в учебе, появляется необходимость автономно формировать профессиональную и образовательную стратегию, возникает сложность в межличностных отношениях. Как следствие, увеличивается внимание к психолого-педагогическим условиям, оказывающим воздействие на психологическое благополучие обучающихся, имеющих инвалидность.

Все вышесказанное требует тщательного изучения психологического благополучия обучающихся с инвалидностью.

При подборе диагностической программы для исследования психологического благополучия обучающихся с инвалидностью в университете за критериальную основу были взяты компоненты шестифакторной модели психологического благополучия, разработанной К. Рифф: самопри-

нятие, автономия, цели в жизни, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, управление средой, самооценка [6].

Самопринятие – это принятие индивидом себя таким, какой он есть, со всеми достоинствами и недостатками. Противоположность самопринятия – чувство неудовлетворённости собой, выражающееся в неприятии определённых качеств своей личности, неудовлетворённости своим прошлым.

Под автономией понимается независимость, способность управлять своими поступками, отсутствие страха выступить против мнения большинства. Отсутствие достаточной автономии может привести к конформизму, излишней зависимости от мнения окружающих.

Цели в жизни у обучающегося с инвалидностью связано с переживанием смысла своего существования, ощущением ценности того, что было в прошлом, происходит в настоящем и будет происходить в будущем. Отсутствие данного компонента приводит к чувству бессмысленности, тоски, скуки.

Личностный рост – стремление развиваться, воспринимать новое, наличие чувства собственного прогресса. При отсутствии личностного роста возникает чувство скуки, отсутствие веры в собственные способности к изменениям, овладению новыми умениями и навыками, снижается интерес к жизни.

Позитивные отношения с окружающими – способность сопереживать другим, быть открытым для общения, наличие навыков, которые помогают устанавливать и поддерживать контакты, желания быть гибким во взаимодействии с окружающими, умение прийти к компромиссу. Отсутствие этого качества свидетельствует об одиночестве, замкнутости, неспособности устанавливать и поддерживать доверительные отношения, нежелании искать компромиссы.

Управление средой предполагает наличие качеств, определяющих успешное овладение различными видами деятельности, умение добиваться желаемого и преодолевать трудности на пути достижения собственных целей. При отсутствии или недостатке данной характеристики возникает ощущение бессилия, некомпетентности и неспособности что-либо изменить или улучшить для достижения желаемого результата.

Исходя из вышеперечисленного, нами были подобраны диагностические методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф; «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С.Е. Хобфолла в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой; «Тест-опросник для определения уровня самооценки» С.В. Ковалева; анкета «Представления студентов о психологическом благополучии и его ретроспективная самооценка» для изучения динамики психологического благополучия обучающихся в университете [1; 2; 3; 5].

Исследование психологического благополучия учащихся с инвалидностью позволит организовать и осуществить комплексное психолого-педагогическое сопровождение данного феномена в образовательной среде университета.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
2. Козьмина Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дис. … канд. психол. Наук / Л.Б. Козьмина. – Иркутск, 2014. – 173 с.
3. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 121–127.
4. Одинцова М.А. Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения / М.А. Одинцова, М.Г. Куляцкая // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том 11, №2. – С. 30–42.
5. Шайгородский Ю.Ж. Точка отсчета / Ю.Ж. Шайгородский. – Омск, 1992. – С. 19–22.
6. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 95–129.

Спицына Оксана Александровна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Курганская область

DOI 10.31483/r-98126

ДЕТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ: ТОЛЕРАНТНОСТЬ И АСПЕКТЫ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ

Аннотация*: в статье раскрываются понятия толерантности и ограниченных возможностей здоровья, показывается связь между особенностями в развитии ребенка и различными аспектами проявления толерантности. Дается анализ психолого-педагогических черт детей с особенностями в развитии в мультикультурном пространстве. Раскрывается связь особенностей в развитии с возможными вариациями проявления толерантности. Приводятся результаты анализа теоретического исследования по заявленной проблеме. Отмечаются также и особенности социальной ситуации развития детей с ОВЗ. Научный интерес автора к проблеме проявления толерантности в младшем школьном возрасте в норме, а также наличествующая тенденция к заметному увеличению количества школьников с особенностями в развитии явились предпосылкой к исследованию толерантности у детей с ОВЗ и выделению специфических аспектов проявления толерантности у детей с ОВЗ.*

Ключевые слова*: толерантность, младшие школьники, дети с особенностями в развитии.*

Актуальность исследования толерантности у детей с особенностями в развитии связана, прежде всего, с переменой пределов общественной реальности, которую узнает любой человек. Это важная проблема сосуществования людей в мультикультурном и мультиэтническом обществе и при сём – как раз система образования осознается ведущей площадкой

для реализации программы становления толерантных отношений в обществе. Любой ребенок, каким бы он ни был, – это, прежде всего, оригинальная личность, и, не обращая внимания на особенности становления, он имеет равные с другими детьми права.

По воззрению Н.А. Асташовой, понятие толерантности отображает важные психолого-этические свойства человечных отношений: гуманность, рефлексивность, свободу, обязанность, безопасность, гибкость, уверенность в себе, присутствие духа, вариативность, перцепцию, эмпатию и ощущение юмора.

С.К. Бондарева оценивает толерантность как итог становления и саморазвития – личный выбор и позиция, содействующие принятию иного и сохранению внутреннего равновесия индивидуума или же общества.

Для выделения индивидуальностей проявления толерантности у детей с ОВЗ нужно уяснить понятие ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обусловливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Синонимами предоставленного мнения имеют все шансы играть надлежащие определения этих детей: «младшие школьники с проблемами», «младшие школьники с особенными нуждами», «нетипичные дети», «младшие школьники с проблемами в обучении», «редкие дети». В эту группу, возможно, логично отнести как детей-инвалидов, например, и не общепризнанных инвалидами, но при наличии различных ограничений жизнедеятельности.

Черта детей с особенностями в развитии находится в зависимости от множества характеристик, из коих определяющим считается сам недостаток. Так как, как раз от него находится в зависимости последующая практическая работа индивида.

По систематизации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, различают надлежащие категории ребят с нарушениями в развитии:

1) младшие школьники с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие);

2) младшие школьники с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);

3) младшие школьники с нарушениями речи;

4) младшие школьники с нарушениями разума (умственно отсталые дети);

5) младшие школьники с задержкой психологического становления (ЗПР);

6) младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);

7) младшие школьники с нарушениями эмоционально-волевой сферы;

8) младшие школьники с многочисленными нарушениями (сочетание 2-х или же 3-х нарушений).

При различной первичной причине почти все вторичные отличия в детском, раннем, дошкольном возрастах имеют все шансы иметь подобное проявление. Вторичная аномалия имеет системный вид, и изменяет

всю структуру психологического становления ребенка, но и расширяет поле для проявления толерантности.

Психолого-педагогические черты детей с особенностями в развитии:

1. У детей имеется невысокая степень становления процесса восприятия. Это имеет место в требовании гораздо большего времени для выбора способа переработки сенсорной информации, мало познаний данных ребят об находящемся вокруг их мире.

2. Мало сформированы пространственные представления, младшие школьники с ОВЗ нередко не имеют равных шансов воплотить в жизнь настоящей формы, ввести симметричность, тождество частей конструируемых фигур, разместить систему на плоскости, объединить ее в единое целое.

3. Внимание неустойчивое, рассеянное, младшие школьники с трудом переключаются с одной работы на иную. Дефекты организации интереса обуславливаются слабым развитием умственной энергичности ребят, несовершенством способностей и умений самоконтроля, недостающим развитием ощущения ответственности и внимания к учению.

4. Память ограничена в размере, доминирует кратковременная над длительной, механическая над логической, наглядная над словесной.

5. Снижена познавательная энергичность, отмечается замедленный темп переработки информации.

6. Мышление – наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное, и тем более словесно-логическое.

7. Снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми.

8. Игровая деятельность не сформирована. Сюжеты игры обыкновенны, методы общения и сами игровые роли бедны.

9. Речь – содержит нарушения речевых функций, или все составляющие языковой системы не сформированы.

10. Имеется невысокая функциональность в итоге повышение истощаемости, вследствие появления у ребят явлений психомоторной расторможенности.

11. Имеется несформированность произвольного поведения по типу психологической неустойчивости, расторможенность страстей, учебной мотивации.

Любая картина нарушенного становления содержит собственные своеобразные особенности, впрочем, для всех обликов отклонений преобладающим считается несоблюдение речевого общения, возможности к способу и переработке информации. У ребят с ОВЗ нередко имеется как переоценка личных сил и вероятностей, так и их недооценка. По данному основанию лица с отклонениями в развитии просто попадают под постороннее воздействие. Человек с отклонениями в развитии практически всякий раз в некий форме испытывает свое нерентабельное состояние, вытекающее из его недостатка, собственно, что и ухудшает ощущение его неполноценности. На качественные свойства становления ребенка воздействует уровень, время появления изначального недостатка и возраст, в котором он был получен. Общая закономерность тут, собственно, в том,

что чем прежде пришло повреждение, что значительнее имеет место быть отклонение становления развития.

Надо также иметь в виду, собственно, то, что становление ребенка с ограниченными возможностями случается в ограниченном месте, за пределами полновесного общения со сверстниками и взрослыми, собственно, что содействует развитию вторичной аутизации и формированию эгоцентрических установок. Младшие школьники с отклонениями в развитии нередко воспитываются в критериях гиперопеки со стороны опекунов и близких членов семьи. В связи с тем, собственно, что у ребенка нарушена та или же другая актуальная функция, ему приписываются феномены «плохости», «слабости», не уделяется интереса развитию у него интересов, желаний, собственно что в конечном результате приводит к психической инвалидности, которая в собственную очередь ухудшает его физиологические дефекты.

Младшие школьники, имеющие актуальные лимитирования, включаясь в социальную среду, сталкиваются не с идеализированной, а с реальной реальностью, в которой появляются как закономерные появления, так и случайные, как лестные, так и негативные, как моральные, так и безнравственные, к восприятию коих они бывает, что и не готовы. Отсюда большой смысл и своеобразное направление имеют вопросы формирования и становления у них стойкости к травмирующим обстановкам, образование психического иммунитета, иммунности к так называемым «нехорошим» формам поведения находящихся вокруг, толерантности.

Проанализировав итоги передовых теоретико-экспериментальных изучений, возможно, целесообразно сделать вывод, собственно, что у детей с особенностями в развитии чаще имеет место быть негативизм в отношениях, снижена контактность и общительность, они наименее сдержанны в поведении. Особенности проявления толерантности у младших школьников с особенностями в развитии: мало сформированы главные мнения о толерантности, мало сформирована или же отсутствует направленность на положительное взаимодействие со сверстниками; редко благополучно проходит процесс привыкания в коллективе.

Список литературы

1. Агавелян О.К. Особенности распознавания эмоциональных контекстов по голосу подростками с проблемами в развитии / О.К. Агавелян, М.В. Иванова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №02. – С. 449–452.

2. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова // Век толерантности. – 2001. – С. 8–18.

3. Вопросник для измерения толерантности // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.

4. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: пособие для вузов / Е.Ю. Клепцова. – М.: Академический проект, 2004. – 175 с.

5. Психодиагностика толерантности личности. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

Степанова Наталия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, декан
Ионова Софья Александровна
студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация*: статья посвящена исследованию, направленному на выявление особенностей развития психомоторной сферы школьников с расстройствами аутистического спектра. Представлены теоретическое обоснование проблемы и результаты эмпирического исследования. Отмечается важность и необходимость дальнейшей разработки коррекционно-развивающей программы.*

Ключевые слова*: психомоторное развитие, школьники с расстройствами аутистического спектра, показатели психомоторного развития.*

Психомоторное развитие является одним из важнейших показателей психофизиологического здоровья ребенка. Нормативное функционирование психомоторных процессов имеет большое значение при формировании речи как одного из компонентов высших психических функций, различных моделей поведения и таких специфичных для человека движений, как прямохождение и манипулирование разнообразными орудиями труда.

Патологическое развитие психомоторной функции оказывает отрицательное влияние на развитие и становление личности в целом. Наиболее отчетливо нарушения психомоторной сферы проявляются при расстройствах аутистического спектра. Для таких детей характерны сниженный психофизический тонус; грубые расстройства крупной и мелкой моторики пальцев рук; нарушения праксиса (диспраксия); психомоторная неловкость; трудности при становлении координированности и целенаправленности произвольных движений; двигательная расторможенность и повышенная возбудимость или, наоборот, мышечная гипотония; нарушения ориентировки в окружающем пространстве и зрительно-моторной координации [3, с. 15; 4, с. 50].

Несмотря на тот факт, что исследование психомоторики является одним из важнейших компонентов всестороннего развития и обучения детей с расстройствами аутистического спектра, лишь немногие научные работы посвящены изучению данной темы.

В основу изучения данной проблемы положены следующие исследования: исследование природы произвольных движений, их роли в разных видах деятельности человека, рефлекторная теория и определение единства двигательного акта и психических процессов (И.М. Сеченов); теория

функциональных систем человека (П.К. Анохин); изучение нейропсихологических механизмов у «аномальных» детей (А.Р. Лурия); теория координации и построения движений (Н.А. Бернштейн).

Впоследствии изучены функции психомоторики и созданы системы их диагностики и оценки (Н.И. Озерецкий, М.О. Гуревич); исследован процесс формирования психомоторных способностей (Е.П. Ильин); представлено описание специфики психомоторного развития у детей с ОВЗ (Ю.И. Родин).

В современных работах рассматривается специфика психомоторных нарушений при аутизме в школьном возрасте и влияние различных видов деятельности на их успешную коррекцию (Э.В. Пласкунова). Для школьников данной категории характерно нарушение праксиса – способности совершать целенаправленные движения и действия. Праксис включает в себя планирование и реализацию последовательности выполнения движений на основе зрительных и зрительно-пространственных представлений, ориентацию в пространстве тела и пр. Отличительной особенностью ребенка с аутизмом является бедность мимики и жестикуляции, отсутствие «языка тела», что выражается в невозможности адекватно реагировать при контакте с другими людьми.

Нарушения со стороны психомоторной сферы приводят к затруднениям при формировании навыков бытовой адаптации и освоении обычных, необходимых для повседневной жизни действий с предметами.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей психомоторного развития у младших школьников с расстройствами аутистического спектра и составление коррекционной программы, направленной на снижение выявленных нарушений.

Мы предполагаем, что психомоторное развитие определяется следующими показателями: кинестетический праксис, динамический праксис, пространственный праксис, регуляторный праксис, выполнение сложных двигательных программ, которые у младших школьников с расстройствами аутистического спектра характеризуются низким уровнем развития. Специально разработанная коррекционная программа поможет исправить данные нарушения.

Основным методом исследования является констатирующий эксперимент. Диагностическая программа включала в себя два блока, соответствующих выделенным показателям психомоторного развития: изучение праксиса (кинестетического, динамического, пространственного и регуляторного компонентов) и исследование выполнения сложных двигательных программ. В нее вошли следующие методики: «Диагностика моторного развития по Н.И. Озерецкому»; «Проба на пальцевой гнозис и праксис»; «Пробы Г. Хэда» (H. Head); «Заштрихуй фигуры» (Л.А. Венгер); «Стежки» (В. Мытацин). В исследовании приняли участие дети в возрасте 8–10 лет с диагнозом «расстройства аутистического спектра».

Полученные результаты выявили широкий спектр нарушений в психомоторном развитии младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Среди них: функциональная слабость движений (мышечная дистония); ригидность и монотонность психических и двигательных реакций на раздражители; нарушения экспрессивных двигательных навыков; несовершенство и дисгармония моторики; трудности с коорди-

нацией, контролем равновесия и выполнением сложных двигательных программ; неадекватные постуральные реакции (слабая устойчивость при стоянии на одном месте); расстройства планирования и организация двигательных актов. При проведении методик у детей также наблюдались несоразмерность и отсутствие содружественности движений, затруднения при пространственной ориентировке и нарушения психофизического тонуса. Данные дефекты свидетельствуют о грубых нарушениях психомоторной сферы.

Так, кинестетический праксис у 58,5% обследуемых детей выявлен на низком уровне; у 41,5% – на среднем уровне. Высокий уровень не выявлен ни у одного испытуемого. Низкий уровень динамического праксиса отмечен у 67% школьников, у 33% – средний уровень, высокий уровень не отмечен ни у одного обследуемого. Результаты исследования пространственного праксиса выявили у 58,5% испытуемых детей низкий уровень, у 8,3% – средний уровень и у 33,2% – высокий. Регуляторный праксис у 50% обследуемых детей находится на низком уровне, другой половине соответствует средний уровень. Высокий уровень в данной выборке отсутствует.

Выполнение сложных двигательных программ у 58,5% младших школьников с расстройствами аутистического спектра находится на низком уровне развития; на среднем у 24,8% и на высоком лишь у 16,7% испытуемых.

Обобщенные результаты эмпирического исследования выявили низкий уровень показателей психомоторного развития у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, что говорит о грубых нарушениях психомоторного развития у детей указанной категории.

Таким образом, для осуществления комплексной помощи детям школьного возраста с расстройствами аутистического спектра необходимо создание целостной системы психолого-педагогического сопровождения, направленной на коррекцию особенностей функционирования и дальнейшего развития психомоторной сферы.

Список литературы

1. Безбородова М.А. Развитие психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности: монография / М.А. Безбородова. – М.: Флинта, 2017. – 208 с.

2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 496 с.

3. Заваденко Н.Н. Неврологические нарушения у детей с аутизмом / Н.Н. Заваденко, Н.Л. Печатникова, Н.В. Симашкова [и др.] // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2015. – №60 (2). – С. 14–21.

4. Пласкунова Э.В. Характеристика нарушений двигательной сферы у детей с аутизмом. Особенности организации занятий по коррекции и развитию двигательной сферы у детей с расстройствами аутистического спектра / Э.В. Пласкунова // Аутизм и нарушения развития. – 2008. – Т. 6, №2. – С. 50–62.

Сычева Анастасия Владимировна
студентка
Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ЕГО ВНЕДРЕНИИ В СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛАХ

Аннотация*: в статье представлен анализ проблемы особенностей внедрения и организации инклюзивного образования в современных школах, приведены данные опроса учащихся, родителей и учителей на предмет возможного совместного обучения с детьми с ограниченными возможностями здоровья.*

Ключевые слова*: дети с ограниченными возможностями здоровья, школа, инклюзивное образование.*

На сегодняшний день одной из самых важных задач в сфере образования является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья которая ставит перед школой следующие актуальные вопросы: как грамотно спланировать образовательный процесс; как организовать интегрированное обучение в каждом конкретном классе; как создать условия для прогрессивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья; какие новые психолого-педагогические технологии необходимо применять и многие другие.

Проблема инклюзивного образования в российских школах обширно обсуждается как на высшем уровне – в министерстве просвещения, так и администрацией конкретных учебных заведений.

Поэтому очень важно выделить основные принципы инклюзивного образования:

1) ценность человеческой личности не зависит от его способностей и достижений;
2) каждый человек способен чувствовать и думать;
3) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
4) все люди нуждаются в понимании, поддержке и дружбе;
5) подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6) для всех обучающихся достижение прогресса заключается в том, что они могут делать, а не в том, что они не могут;
7) разнообразное общение положительно влияет на все стороны жизни человека.

Педагогам, работающим в сфере образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходимо учитывать их индивидуальные особенности для планирования программы обучения. Таким детям очень важно внимание учителя, его чуткость и педагогическое мас-

терство. Также необходимо проводить регулярное психологическое тестирование и анкетирование среди детей на предмет выявления их достижений или для предупреждения возможных сложностей в обучении.

Анализ различных точек зрения известных ученых, педагогов и психологов на введение инклюзивного образования в школах позволил выделить как плюсы, так и минусы данной формы работы.

К основным плюсам инклюзивного образования относят:

1) формирование у учащихся навыков толерантности, уважения и взаимопомощи;

2) возможность более успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, формирование навыков общение и взаимодействие;

3) получение образования на уровне с обычными детьми.

Основными минусами инклюзивного образования являются:

1) трудности в составлении адаптированной коррекционной программы обучения;

2) сложности в выстраивании взаимодействия учителя с различными категориями детей;

3) вероятность возникновения напряженной обстановке в школьном коллективе.

Проведённое анкетирование среди учащихся 3 и 9 классов на предмет возможного совместного обучения с детьми с ограниченными возможностями здоровья показало, что в начальной школе почти все учащиеся ответили, что были бы рады помочь таким ребятам при адаптации в классе. Школьников не смутил тот аспект, что эти дети с ограниченными возможностями. Некоторые ребята предлагали интересные идеи и проекты для учащихся с ограниченными возможностями. Однако учащиеся старшей школы были настроены в основном негативно (70%), остальные сохранили нейтралитет по данному вопросу.

Такие результаты свидетельствуют о росте жестокости и цинизма среди подростков по мере их взросления. Это печально, ведь педагоги стараются воспитывать в детях положительных качества: доброту, милосердие, взаимопонимание и взаимопомощь, адекватное отношение к окружающим, независимо от их личностных или физиологических особенностей.

Родители опрашиваемых школьников категорически негативно относятся к введению интегрированного обучения. Они считают, что такие дети с ограниченными возможностями здоровья должны учиться в специальных учебных заведениях.

Учителя 3 и 9 классов сформулировали сложные моменты, возникающие при организации инклюзивного образования, но прокомментировали, что введение такого образования действительно необходимо в школах.

Таким образом, современная система образования требует определенных изменений для успешного внедрения интегрированного обучения. Инклюзивное образование, отвечает современным запросам общества, так как все дети, без исключения, нуждаются в получении полноценных знаний и общении со сверстниками.

Список литературы

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013.

2. Капышева Н.Д. Методы инклюзивного обучения // Старт в науке. – 2016.

3. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования. Коллективная монография / отв. ред. С.В. Алёхина; Министерство образования и науки Российской Федерации. Московский городской психолого-педагогический университет. Институт проблем инклюзивного образования. – М., 2013.

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ШКОЛЬНУЮ СРЕДУ

Асмаловская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ДИСКУССИИ О БИЛИНГВИЗМЕ

Аннотация*: в статье поднимается вопрос о влиянии двуязычия на процесс развития речи детей из двуязычных семей. В связи с расширением границ для перемещения граждан по миру в последние десятилетия, исключая настоящее время, в России появилось множество мигрантов, которые адаптируются в чужой стране, сохраняя родной язык. Автором рассматривается мнение об отрицательном и положительном влиянии билингвизма на развитие речи детей-билингвов.*

Ключевые слова*: двуязычие, билингвизм, развитие речи.*

Специалистами отмечается, что в современных экономических и социальных условиях до пандемии значительно возросло количество эмигрантов из бывших южных союзных республик или иных стран. Переселяясь в Российскую федерацию, взрослое население, социализируется в чужой стране, заводит семьи, в которых рождаются дети. Ребенок, воспитывающийся в условиях, где в семье он говорит на родном языке, а в социальном окружении на языке окружающих считается билингвом.

Рассмотрим понятие «билингвизм». В психолого-педагогической литературе нет единого подхода в трактовке данного термина. Термин «билингвизм» заимствован из французского языка (bilinguisme). По определению Л.А. Леонтьева [2], быть билингвом – это значит «уметь осуществлять речевую деятельность (точнее отдельные виды речевой деятельности или их комплекс), пользуясь в зависимости от ближайшей социальной среды, цели общения, информированности о собеседнике и тому подобными языковыми средствами не одного, а двух языков, имея более или менее свободный выбор языка для общения».

Речевое развитие детей с билингвизмом осуществляется по законам родного языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения.

Уровень владения русским языком у детей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. Приступая к обучению данной категории учащихся, педагогу следует знать и учитывать особенности фонетики, лексики и грамматики родного детям языка.

Билингвизм можно определить как комплексную научную проблему, решением которой занимаются три основные науки: психология, лингвистика, социология. В психологии билингвизм рассматривается под углом

зрения механизмов производства речи, в лингвистике – только в связи с текстом, в социологии – в первую очередь разбираются проблемы, связанные с поведением или местом двуязычного человека в обществе [1]. Таким образом, решением данной проблемы должны заниматься в тесной взаимосвязи педагоги, психологи, логопеды, медики и социальные педагоги.

Безусловно, что для логопедов дети-билингвы заслуживают пристального внимания, так как помимо речевых особенностей, дети данной категории имеют своеобразие психического развития, познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер. А коррекция речевых ошибок имеет свою специфику, и сама система психолого-педагогического сопровождения таких детей разработана недостаточно и требует дальнейшей научной и практической освещенности.

Анализ результатов многолетней практической деятельности позволяет говорить о том, что развитие всей системы русского языка у дошкольников с билингвизмом, имеет качественное своеобразие и существенно отличается от речи дошкольников – монолингвов, т.е. детей, говорящих только на русском языке. А именно: бедность словарного запаса, объём активного значительно уже пассивного, смешиваются слова из двух языков, отмечаются трудности в словоизменении и словообразовании, недостаточно сформирована связная речь.

Наблюдения показывают, что усвоение неродного языка у двуязычных детей может протекать спонтанно, по принципу соотнесения языковых единиц двух языков друг с другом и, отождествляя их, что не совсем соответствует истине. В тех случаях, когда речевых нарушений не наблюдается, и речевое развитие ребенка соответствует возрастной норме, возможен феномен доминирования русского языка над родным. Специфическим в речи ребенка-билингва может остаться лишь национальный акцент или его может совсем не быть.

Однако, вопрос об отрицательном влиянии двуязычия на речевое и психическое развитие ребенка-билингва по-прежнему остается дискуссионным. В специальной литературе имеются указания на то, что дети данной категории больше, чем их сверстники-монолингвы присматриваются к языковым явлениям, поскольку имеют более широкий лингвистический опыт. Их интерес к лексическому материалу более осознан.

Выводя собственное происхождение слов, дети с большой охотой пользуются знаниями одного и второго языков, расширяют круг общения [1].

Таким образом, дискуссия о пользе и вреде и пользе воспитания ребенка в двуязычной среде по-прежнему является актуальной и заслуживает пристального внимания специалистов разного профиля.

Список литературы

1. Аврорин В.А. Проблемы двуязычия и многоязычия // Двуязычие и школа. – 2014. – №6.

2. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС, 2013.

3. Михайлова М.М. Двуязычие: принципы и проблемы. – М.: Просвещение, 2017.

Борякова Наталья Юрьевна
канд. психол. наук, доцент
Шиповская Анастасия Викторовна
магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-98161

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация*: в статье рассматриваются вопросы развития связной речи детей при аутизме, раскрываются особенности их речевого развития. Представлены диагностическая методика и результаты экспериментального исследования диалогической и монологической речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Охарактеризованы качественные особенности связной речи детей с РАС в сравнении с развернутыми речевыми высказываниями нейротипично развивающихся детей.*

Ключевые слова*: связная речь, расстройства аутистического спектра, младшие школьники.*

Речь многофункциональна, она позволяет людям общаться, способствует интеллектуальному и личностному развитию. Одной из главных задач в работе с детьми является формирование связной речи, т.к. зачастую они не могут без специального обучения самостоятельно овладеть таким сложным видом речевой деятельности.

Связная речь формируется у ребенка посредством восприятия речи взрослых, диалогов с ними и со сверстниками. Дети отвечают на вопросы, учатся строить предложения. Понимание детьми связной речи взрослого способствует закреплению в их собственной речи отдельных словосочетаний, предложений, грамматических форм слов. Детям старшего дошкольного возраста становится доступным построение монологических высказываний, которые обладают связностью и смысловой целостностью: пересказ, рассказ по картинке, рассказ из личного опыта.

Проблема развития связной речи аутичных детей является одной из актуальных. В своих работах К.С. Лебединская и О.С. Никольская отмечают, что одним из основных признаков расстройств аутистического спектра является нарушение речевого развития [3; 5].

Дефекты речи у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) значительно варьируются по степени тяжести и по своим проявлениям, а также имеют достаточно своеобразный характер, что создает особые трудности при включении в социальную среду и адаптации. Нарушение связности речи и спонтанности высказывания относятся к числу наиболее сложно преодолимых недостатков. Именно поэтому важным компонентом изучения речевого развития детей с РАС является диагностика состояния связной речи.

Целью нашего экспериментального исследования являлось изучение связной речи детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие 14 воспитанников с РАС, обучающиеся во 2 классах по программам 8.1 и 8.2 (по заключению ЦПМПК), на базе «Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра», а также 7 второклассников с нормотипичным развитием, вошедшие в группу сопоставительного анализа (ГСА). Дети с расстройствами аутистического спектра были разделены на две группы, по 7 человек в каждой – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ).

Основой составленного нами диагностического комплекса для исследования связной речи послужили: VP-MAPP – «Оценка вех развития» [6], комплексная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи Н.В. Нищевой [2], методика исследования связной речи В.П. Глухова [4], логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра Д.А. Щукиной [7].

Были определены направления и соответствующие им блоки заданий, позволяющие выявить состояние связной речи детей с РАС.

В первый блок включены задания для исследования импрессивной речи (понимание фраз и текстов).

Во второй блок включены задания для исследования экспрессивной монологической речи.

В третий блок включены задания для исследования экспрессивной диалогической речи.

Разработаны критерии и описана качественная характеристика трех уровней успешности выполнения диагностических заданий (высокий, средний, низкий) и система балльной оценки. Количественная обработка и качественный анализ результатов показали следующее.

При исследовании импрессивной речи у детей с РАС из ЭГ и КГ выявлены низкий и средний уровни понимания фраз и текстов. Высокий уровень успешности в каждой группе продемонстрировал только один ребенок. У детей ЭГ высокий уровень выявлен у 14,3%, средний – у 42,9%, низкий – у 42,80%. У детей КГ – результаты аналогичны.

У нормотипичных детей (ГСА) низкий уровень развития импрессивной речи не выявлен. Анализ полученных данных показывает, что импрессивная речь у детей ГСА развита: на высоком уровне – у 71,4% и на среднем уровне у – 28,6%. По среднему значению баллы, которые набрали школьники из ГСА, в полтора раза превышают показатели детей ЭГ и КГ.

При обследовании импрессивной речи мы отметили наличие у младших школьников с РАС специфических черт: буквальное восприятие слов и выражений, трудности в восприятии общего образа ситуации, сложности в понимании инструкций. Так, например, в одном из заданий детям предлагалось прослушать небольшой отрывок, после чего, ответить на вопросы. Зачастую, дети отвечали на вопрос формулировкой самого вопроса. (Вопрос: «Где лежала шляпа?» Ответ: «Шляпа лежала»).

Результаты обследования устной монологической речи показали, что у младших школьников с РАС (ЭГ и КГ) низкий и средний уровни развития экспрессивной монологической речи. Высокий уровень успешности

при построении монологических высказываний не продемонстрировал ни один ребенок ЭГ и КГ. Средний уровень успешности показали 57,14% детей ЭГ -низкий выявлен у 42,86%. Средний уровень развития экспрессивной монологической речи у детей КГ – 42, 86%, низкий – у 57,14%.

У детей группы ГСА низкие показатели не выявлены. Дети из ГСА продемонстрировали: высокий уровень – 85,70% и средний уровень – 14,30%.

По среднему значению баллы по каждому показателю, которые набрали школьники из ГСА, в 1,8 раза превышают показатели детей ЭГ и КГ.

У младших школьников с РАС мы отметили ряд качественных особенностей монологической речи. Выявлены просодические недостатки – трудности контроля громкости голоса, интонационной окраски; тона и ритма речи. Речь может восприниматься как «деревянная», «скучная», «механическая». При составлении рассказов по картинке нарушалась связность изложения и смысловая цельность. Дети использовали незаконченные предложения, не связанные между собой. Часть предложений состояла из 2–3 слов. Вместо слов «девочка», «мальчик», «мама», «папа» использовали местоимения – «он», «она» (например: «Он собирал яблоки, она груши. Ему помогал папа».) Наблюдалась фрагментарность речи и разорванность ассоциаций. Дети не стремились улучшить свое высказывание, донести смысл до слушателя.

Результаты обследования диалогической речи показали, что у младших школьников с РАС, как в ЭГ, так и в КГ, низкий и средний уровни построения диалогов. Высокий уровень успешности не продемонстрировал ни один ребенок. Средний уровень успешности при исследовании диалогической речи выявлен у 28,60% детей ЭГ, низкий – у 71,40%. Средний уровень развития диалогической речи у 42, 90% детей КГ, низкий – у 57,10%.

У детей ГСА при исследовании диалогической речи низкий уровень успешности не выявлен. Анализ полученных данных показывает, что диалогическая речь у детей ГСА развита: на высоком уровне – у 85,70% и на среднем уровне у- 14,30%.

У детей с РАС мы отметили некоторые особенности диалогической речи. Они не инициировали диалог самостоятельно; отвечали на вопросы короткими фразами, не задавали встречных вопросов; отвлекались, смотрели по сторонам, нередко просто замолкали.

В блок исследования диалогической речи входила методика наблюдения спонтанных высказываний. Её целью являлось выявление влияния вербальных стимулов окружающих на вербальные реакции ребенка. Мы выявили, что дети с РАС отвечают на вербальные стимулы, но в основном, близким им людям и на темы, которые им нравятся, нередко стимул и вербальная реакция расходятся по смыслу. (Вербальный стимул: «Нужно посмотреть прогноз погоды в планшете». Вербальная реакция: «Я хочу поиграть в планшет»).

По итогам выполнения всех заданий диагностической методики получены следующие обобщенные данные.

В ЭГ был выявлены следующие показатели: у 57,14% детей – средний уровень успешности, низкий уровень – у 42,86% детей. Высокий уровень у детей ЭГ не выявлен.

У детей КГ выявлены: средний уровень у 57,14% детей и низкий уровень у 42,86% детей. Высокий уровень связной речи у детей КГ тоже не выявлен.

По среднему значению показатели школьников из ГСА, более чем в 2 раза превышают показатели детей ЭГ и КГ. Высокий уровень показали 71,43% детей из группы ГСА, средний уровень выявлен у 28,57% детей. Низкий уровень развития связной речи младшие школьники данной группы не показали.

Во время исследования связной речи детей с РАС были отмечены выраженные трудности коммуникативного характера. Школьники рассматривали дидактический материал только, пока слушали инструкцию, не задавали дополнительных вопросов, отвечали коротко и не всегда адекватно. При ведении диалога об их семье или любимом занятии, дети зачастую отвечали: «Не знаю». Некоторые школьники, в связи с трудностями социального взаимодействия, задавали вопрос «Когда можно уйти?» или прекращали общение. Поэтому в процессе проведения исследования мы дозированно предъявляли диагностический материал, чтобы обследование одного ребенка происходило поэтапно, каждый этап занимал не более 5–7 минут. Хотим отметить, что дети из группы ГСА не испытывали таких трудностей, поэтому обследование их связной речи не было разделено на части и осуществлялось целиком.

Заключение. Анализ научных материалов, а также проведенное нами исследование позволили сделать вывод о том, что у детей с РАС младшего школьного возраста недостаточный уровень развития связной речи. Мы выделили несколько специфических черт:

– буквальное восприятие слов и выражений;

– трудности в восприятии общего образа ситуации, в понимании инструкций;

– недостатки просодической стороны речи: темпа, ритма, интонации;

– использование незаконченных предложений, не связанных между собой;

– фрагментарность речи и разорванность ассоциаций;

– отсутствие инициативы в диалоге, избегание диалогического общения;

– трудности коммуникации.

Результаты исследования подтверждают необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию диалогической и монологической речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика / О. Богдашина. – Донецк: Лебедь, 1999. – 112 с.

2. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография / В.П. Глухов. – Изд. 2-е, испр. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.

3. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

4. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. – Изд. 3-е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2016. – 240 с.

5. Никольская О.С. Аутичный ребёнок: Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с.

6. Сандберг М. VB-MAPP. Оценка вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства. Протокол. Ришон ле-Цион: MEDIAL / М. Сандберг. – 2013. – 108 с.: табл.

7. Щукина Д.А. Логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра: учеб.-метод. пособие / Д.А. Щукина. – М.: Редкая птица, 2019. – 192 с. (Логопед-практик).

Бурыкина Злата Андреевна
студентка
Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

Аннотация*: в статье говорится об инклюзивном образовании в России, о трудностях, с которыми приходится сталкиваться людям с ограниченными возможностями здоровья независимо от пола, возраста, этнической или расовой принадлежности, о трудностях их социализации и её последствиях, а также о важности данной системы образования для самого общества в целом.*

Ключевые слова*: инклюзивное образование, дети-инвалиды, ограниченные возможности здоровья, общеобразовательные школы, социализация.*

Инклюзивное образование – это процесс получения образования детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

Данная система обучения призвана помочь детям с ограниченными особенностями здоровья более успешно самореализоваться, принимать полноценное участие в жизнедеятельности общества. Дети, учась вместе, перестают воспринимать физические или интеллектуальные отклонения как порок, что могло бы послужить причиной разных насмешек и издевательств. Данные особенности начинают восприниматься как неотъемлемая уникальность, вовсе не портящая человека. Дети учатся жить вместе, проявлять внимание к людям с ограниченными возможностями здоровья, помогать друг другу. Борьба с барьером совместного взаимодействия и его преодоление ведут к объединению общественного пространства инвалидов и здоровых людей, что благоприятно сказывается на обществе в целом.

Согласно принципам инклюзии, специальные условия могут быть созданы в любой образовательной среде, что позволяет человеку с особенностями в развитии наравне с другими развиваться и как полноценная личность, и как член сообщества, в том числе и профессионального.

К основным принципам инклюзивного образования относят следующие:

1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

2) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

3) подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

4) для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

5) разнообразие усиливает все стороны жизни;

6) все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

7) каждый человек способен думать и чувствовать;

8) все люди нуждаются друг в друге [1].

Инклюзивное образование даёт возможность детям, несмотря на их интеллектуальные или физические отклонения, обучаться вместе со сверстниками в общеобразовательной школе, которая учитывает их образовательные потребности. Дети-инвалиды, включенные в общую систему образования, реализуют их право на получение бесплатного образования, что является основным социальном правом человека в конституции РФ.

Наше государство регламентирует и гарантирует осуществление всех прав и свобод своих граждан. Люди с ограниченными возможностями здоровья имеют такие же права, как и все граждане, поэтому они должны иметь равные возможности в реализации своих прав. Так, Федеральный закон от 3 мая 2012 г. №46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» гласит: «В соответствии с Конвенцией образование должно быть направлено на:

1) развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме;

2) обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;

3) доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;

4) предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;

5) создание условий для освоения социальных навыков;

6) обеспечение подготовки и переподготовки педагогов» [3].

Инклюзивное образование является механизмом осуществления права на образование детей с физическими или интеллектуальными отклонениями. Данная система обучения является относительно новой для РФ, однако в стране создана законодательная база для ее осуществления. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» гласит.

1. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

2. Индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

3. Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

4. Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [2].

Особенностью инклюзивного (включенного) образования является создание и внедрение особых условий для процесса обучения. Это могут быть изменение учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки, оборудование и т. д. Немаловажен тот факт, что данные условия должны внедряться не в отдельные «закрытые» образовательных учреждениях (школы-интернаты, вузы, колледжи, работающие только для людей с ограниченными возможностями здоровья).

Как же инклюзивность проявляется в учебной среде? Во-первых, здание учебного заведения должно быть оборудовано пандусами, лифтами, поручнями в коридорах для комфортного передвижения лиц с ограничениями опорно-двигательного аппарата (физическими отклонениями); готовность и принятие учителей, педагогов к разным образовательным возможностям учеников, как с отклонениями, так и без них; готовность педагогов к применению особых методов обучения, принятие инклюзии всеми учащимися в учреждении и их готовность к реализации данной идеи [1].

Для успешного протекания инклюзивного образования как можно больше педагогов должны проходить специальную подготовку для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Педагогические вузы обязаны включать в учебные программы курсы, в которых затрагиваются основы специальной педагогики, особенности психологии детей с ограниченными возможностями.

Таким образом, инклюзивное образование – процесс, который способен обеспечить благополучную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, создать благоприятные условия для реализации себя, своего потенциала, не чувствуя отчужденности со стороны общества.

Список литературы

1. Айбазова М.Ю. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья / М.Ю. Айбазова, К.Ю. Лавринец // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011. – №1. – С. 144–148.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698

3. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. №46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://consult.ru/document/cons_doc_LAW_129200/

Волкова Любовь Александровна
магистрант
Научный руководитель
Чернявская Елена Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Омская область

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: рассмотрены теоретические основы формирования саморегуляции: понятие, структура и особенности формирования саморегуляции познавательной деятельности младших школьников. Описаны возможные причины возникновения трудностей саморегуляции в познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Определены особенности действий самоконтроля и саморегуляции у детей данной нозологической группы.*

Ключевые слова*: саморегуляция в познавательной деятельности, младший школьник с задержкой психического развития, способность к самоконтролю.*

В современном обществе успешность каждого человека определяется личностными особенностями, стремлением к самореализации, независимостью в принятии решений. Важное значение имеет способность человека к саморегуляции своей деятельности, предполагающая самостоятельность индивида в принятии решения, в инициировании, выполнении и контроле действий. Данная способность определяется возрастными особенностями. Сензитивным периодом ее развития является младший школьный возраст, именно на этом этапе возрастного развития начинается формирование произвольных умственных действий: намеренное запоминание учебного материала, произвольное внимание, упорство в достижении результата при решении мыслительных задач. Результатом этого становится важнейшее новообразование – произвольная регуляция поведения и деятельности, способность к самоконтролю.

Формирование способности к саморегуляции познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) должно рассматриваться как условие реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что доказано результатами психолого-педагогических исследований [1].

В настоящее время дети с ОВЗ успешно обучаются инклюзивно, что также обуславливает актуальность изучения особенностей и механизмов формирования у них саморегуляции.

В психологии понятие «саморегуляция» нередко приравнивают к понятиям воли, самоконтроля или самоуправления. Эти термины часто используются как взаимозаменяемые. При этом чаще всего делается акцент на одном из возможных объектов саморегуляции, а в содержании саморегуляции особо выделяют системный характер ее организации. В психологической литературе последнего времени процессы психического самоуправления человека рассматриваются шире, чем процессы саморегулирования.

По мнению О.А. Конопкина, саморегуляция представляет собой системно-организованный процесс внутренней психической деятельности человека по инициации, построению и управлению различными видами и формами произвольной активности, реализующей непосредственное достижение поставленных человеком целей. Функциональные звенья процесса регуляции системно взаимосвязаны и обретают свое содержание и функциональную определенность только в структуре целостного процесса саморегуляции [3].

В своей концепции О.А. Конопкин определяет индивидуальные особенности сформированности и функционирования процессов произвольной регуляции как основные характеристики учебной деятельности школьника. Трудности в обучении по мнению исследователя объясняются низким уровнем сформированности регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности. Это проявляется в форме интеллектуальной пассивности, в трудностях овладения учащимся эффективными стратегиями организации мышления и мнемических действий [3].

Описание особенностей саморегуляции у детей с ЗПР как личностного качества и основной общей способности к учению можно найти в исследованиях следующих авторов: Е.Б. Аксеновой, Н.В. Бабкиной, Н.Л. Белопольской, У.В. Ульенковой и др.

Как показывают исследования, дети с ЗПР испытывают трудности в саморегуляции. Это обусловлено особенностями их развития. Младшие школьники с ЗПР могут принимать помощь и использовать её, осуществлять перенос усвоенных навыков познавательной деятельности в схожие ситуации. Пользуясь помощью взрослого, они выполняют интеллектуальные задания на уровне, близком к уровню их нормально развивающихся сверстников. При этом у младших школьников с ЗПР отмечаются недостаточность процессов восприятия, памяти, внимания, мышления, явно выраженное отставание в познавательной деятельности, трудности формирования учебных интересов и преобладание игровых мотивов. Дети быстро утомляются, истощаются, особенно в познавательной деятельности. Причиной снижения познавательной активности является функциональная незрелость коры головного мозга, а также изменения функции регуляторных структур ствола мозга. Кроме этого, у младших школьников с ЗПР присутствует неадекватная самооценка, они эмоционально нестабильны и внушаемы. У них наблюдается уход от ответственности, неготовность к волевому усилию, преодолению трудностей, подчинению требованиям и правилам [2].

Слабо развитая саморегуляция не позволяет младшим школьникам с ЗПР осваивать учебную деятельность в полном объеме. Именно в познавательной сфере наиболее ярко проявляются проблемы саморегуляции младших школьников с ЗПР.

Н.В. Бабкина считает, что способность детей младшего школьного возраста к саморегуляции познавательной деятельности является одним из самых важных условий психического и социального развития. Осознанная саморегуляция деятельности является системно-организованным процессом, включающим в себя: способность удержания цели выполняемой деятельности, составление программы действий, формирование модели значимых условий деятельности, использование обратной связи, коррекция допущенных ошибок. Система саморегуляции предполагает достаточный уровень сформированности таких умений как постановка, принятие и удерживание цели, составление программы действий, формирование модели значимых условий деятельности, использование обратной связи и корректирование допущенных ошибок. Данные умения должны стать целью работы педагогов, психологов, логопедов, дефектологов, а также предметом деятельности самого ребенка [5].

По мнению Н.В. Бабкиной, дети с ЗПР обладают возможностью формирования саморегуляции произвольной активности в познавательной деятельности. Однако, у них затруднен перенос умений саморегуляции в новые условия, еще одной трудностью является сниженная продуктивность познавательной деятельности, связанная с быстрой утомляемостью [1].

У.В. Ульенкова отмечает прямую положительную зависимость уровня сформированности саморегуляции у младших школьников с ЗПР от уровня сформированности у них действий самоконтроля на всех этапах мыслительной деятельности. Оценка уровня и особенностей самоконтроля является важным критерием сформированности мыслительной деятельности (1 – степень полноты принятия задания; 2 – его сохранения до конца задания; 3 – качество самоконтроля в процессе выполнения задания и при оценке результатов деятельности). Процесс школьного обучения опирается на определенный уровень развития саморегуляции. Недостаточная сформированность произвольной саморегуляции деятельности характерна для детей с ЗПР, что является фактором, тормозящим их когнитивное и личностное развитие [4].

У.В Ульенкова особо отмечает, что уровень сформированности саморегуляции как общей способности находится в прямой зависимости прежде всего от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности: 1) принятия или самостоятельной выработки общей стратегии предстоящей деятельности и способов ее выполнения; 2) реализации программы деятельности через конкретную систему действий и операций; 3) сличения полученного результата с ранее принятой программой деятельности, оценкой объема и качества достигнутого с позиций запланированного [4].

Формирование саморегуляции познавательной сферы у младших школьников с ЗПР начинается с организация педагогом внешнего воздействия ориентировочного типа, то есть педагог в первую очередь сам определяет последовательность действий, а затем привлекает к созданию плана детей. Особого внимания требует формирование умения осознанной саморегуляции, то есть важно научить детей вдумываться в задание и составлять план его выполнения. Перевод умения саморегуляции из внешнего воздействия во внутренний план должен проходить плавно, с учетом особых образовательных потребности обучающихся с ЗПР.

Необходимо поэтапно повышать требования к пошаговому планированию работы, к реализуемой программе действий, контролю и оценке результатов деятельности детей. Соблюдение этих условий формирует у детей интерес регуляции собственной деятельности, заинтересованность в правильном выполнении заданий. Школьники начинают проявлять самостоятельность при выполнении заданий педагога в учебной деятельности и выражают желание сотрудничать, что проявляется также и во внеучебной деятельности. У обучающихся повышается стремление добиваться успеха, а не просто избегать неудачи [1].

Таким образом, младшие школьники с ЗПР обладают возможностью формирования саморегуляции произвольной активности в познавательной деятельности и ее формирование является одним из самых важных условий психического и социального развития детей данной группы.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Формирование саморегуляции детей с задержкой психического развития средствами образования / Н.В. Бабкина // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации: материалы Международной научно-практической онлайн-конференции (Москва, 22–23 октяб. 2020 г.). – М.: Знание-М. – С.777–789.

2. Кисова В.В. Теоретические и экспериментальные исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у детей с нормальным и задержанным темпом развития / В.В. Кисова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15, №2. – С.130–135.

3. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5–12.

4. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

5. Царапкина И.В. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР в различных условиях обучения / И.В. Царапкина // Поволжский педагогический поиск. – 2015. – №1. – С. 73–75.

Лещенко Светлана Геннадьевна
канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМЫ ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Аннотация*: в статье раскрывается понятие инофонии, рассматриваются особенности речи детей-инофонов в условиях билингвизма, называются направления коррекционно-развивающей работы.*

Ключевые слова*: билингвизм, мультилингвизм, инофония, дети-инофоны, речь детей-инофонов, нарушения речи в условиях билингвизма.*

Новое тысячелетие характеризуется интенсификацией социальной, культурной и экономической жизни, что представляет собой процесс

глобализации. Так, в России можно наблюдать активные процессы внутренней и внешней миграции, проводящие к билингвизму, а в современных условиях – к мультилингвизму, использованию нескольких языков в пределах определенной социальной общности.

С увеличением миграционных потоков из стран СНГ, а также в связи с демографическими изменениями, происходящими в России, вопрос развития миграционной политики становится одним из приоритетных на уровне государства. Это привело к расширению явлению инофонии.

Инофония является отправной точкой, стартовым этапом для билингвизма. Инофоном называют человека, говорящего на родном языке, но находящегося в чуждой, непривычной для него языковой среде и в связи с этим испытывающего острую необходимость в освоении языка новой для него коммуникации. Для инофонов чуждым является и язык, и мир, в который они попали. Билингвом человек становится тогда, когда «степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого». Инофон – это первая ступенька становления билингва. При удачном стечении обстоятельств инофон становится билингвом.

Для специальной педагогики, логопедии инофония и билингвизм представляет собой особый интерес, так как нередко эти условия становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок в русской речи, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор инофонии и билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной и учебной деятельности.

Успешностью развития ребенка-инофона во многом зависит не только от его индивидуальных особенностей, но и от соотношений внутри языковой пары, создающей условия билингвизма. Наиболее распространённым вариантом полилингвистической комбинации для детей является использование родного языка в условиях семейного микроокружения и усвоение языка социального макроокружения в условиях обучения и воспитания в образовательных учреждениях.

Многоязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явление языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся полилингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки. Знание языков в раннем возрасте способствует развитию переводческих навыков. Согласно современным данным, в развитии полилингвов есть одна интересная особенность: они способны сосредоточивать внимание на сущности задания или проблемы, не обращая внимание на отвлекающие, «запутывающие» факторы, в отличие от одноязычных детей. И, конечно, многоязычные дети имеют огромное преимущество в практической и социальной сферах жизни. Как замечено на практике, одинаково свободное владение 2, 3 и более языками встречается достаточно редко [1]. Теоретически при равномерном полиязычном развитии не должно быть доминантного языка, но на практике этого не происходит. Тот язык, который больше используется в среде проживания, будет преобладать. А

также на выбор языка в ситуации общения могут повлиять такие факторы, как тема, сама ситуация, контекст, собеседник и др.

Билингвизм помогает ребёнку-инофону быстро входить в другую социальную среду, легко адаптироваться в кругу носителей другой культуры и обычаев, национальной философии. Совокупность двух и более культур помогает быть мобильным, толерантным в любой окружающей обстановке. Начиная самостоятельную жизнь, ребёнок начинает обучаться многообразию функционирования языка в самом социуме. Он понимает разные социальные функции языка, ребёнок учится коммуникативному поведению, усваивает общий стиль жизни, обычаи, оценки, которые и составляют культуру общества.

Инофония часто порождает ряд специфических ошибок речевого характера, затрудняющих социализацию ребёнка с двуязычием. Фактор инофонии для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а следовательно, и учебной деятельности. Таким образом, любой человек-инофон, имея недостатки в речи, будет чувствовать дискомфорт, информационную недостаточность, что не может негативно не отразиться на всех сферах его деятельности. Если же говорить о детях-инофонах, то в этом случае ситуация еще более серьезная, так как их личность еще только формируется, и последствиями может стать замкнутость, чувство неполноценности, агрессивность.

Особую роль в процессе социализации детей-инофонов играет связная речь. Связная устная речь этих детей имеет нарушения смысловых связей между частями рассказа, нарушение логических и грамматических связей между предложениями, связей между частями (членами) предложения, последовательности раскрытия темы, последовательности и логико-смысловой организации сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей.

В условиях инофонии или начальной стадии билингвизма следствием языкового контакта может стать интерференция, то есть взаимодействие языковых систем в условиях билингвизма или мультилингвизма, обусловленное их структурными расхождениями и проявляющееся в отклонении от кодифицированных норм речи контактирующих языков [2].

У детей инофонов-выявлены недостатки синтаксической структуры предложений двух уровней. На поверхностном уровне – в нарушениях грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении, в согласовании частей речи. На глубинном уровне – в трудностях овладения семантическими компонентами (объектными, локативными, атрибутивными), в трудностях организации семантической структуры высказывания.

В целях оптимизации коррекционно-развивающей работы можно выделить следующие направления работы с детьми с опорой на родной язык ребёнка: формирование у детей правильного звукопроизношения: дифференциация со звуковыми аналогами других языков, постановка отсутствующих звуков; формирование фонематического восприятия; дифференциация звуков русского языка; развитие лексической стороны речи; развитие грамматической стороны речи, формирование грамматических категорий; развитие связной речи; воспитание и социализация детей с опорой на языковые ценности носителей языка; развитие языковой компетентности родителей.

Список литературы

1. Лещенко С.Г. Особенности связной устной речи младших школьников с билингвизмом / С.Г. Лещенко // European Social Science Journal. – 2018. – №6. – С. 371–374.

2. Лещенко С.Г. Особенности детской речи, обусловленные билингвизмом / С.Г. Лещенко, О.А. Асмаловская // Мир специальной педагогики и психологии. – 2017. – Вып. 7. – С. 157–159.

Локтионова Виктория Владимировна
бакалавр, студентка
Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация*: в статье представлены результаты констатирующего эксперимента по изучению сформированности личностной готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению в школе. Рассмотрена критериальная база, на основе которой строилась дальнейшая коррекционно-развивающая работа.*

Ключевые слова*: личностная готовность, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста.*

Личностная готовность – это в первую очередь готовность ребенка принять новую социальную позицию – позицию ученика, обладающего рядом прав и обязанностей. Это выражается в отношении ребенка к школе, к сверстникам, к учебной деятельности, к учителям и самому себе.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема воспитания и обучения дошкольников с ОНР является важной и актуальной проблемой коррекционной педагогики и психологии. На данном этапе развития системы образования на первый план выдвигается создание условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями.

К особенностям развития личности детей с ОНР можно отнести: низкую самооценку, тревожность, плохое настроение, страхи в общении со сверстниками. Такие нарушения возникают из-за неправильного воспитания и ненадлежащего обучения ребенка [2, с. 89]. У детей с ОНР наблюдается быстрая смена переживаний, неадекватность собственных эмоций и чувств. Ученые в области логопедии, отмечают, что у детей с общим недоразвитием речи существуют особенности личностного развития.

На основе анализа взглядов таких ученых, как Л.И. Божович [1, с. 321], М.И. Лисиной [3, с. 190], У.В. Ульенковой, О.Е. Смирновой, в области личностной готовности к обучению в школе, нами были выделены критерии по определению уровня сформированности внутренней позиции школьника, типа общения со взрослыми и сверстниками, уровня саморегуляции. Был подобран следующий диагностический инструментарий: «Стандартная беседа» Т.А. Нежнова, «Методика определения типов общения со взрослыми» Г.И. Лисина, Методика «Лабиринт» Л.А. Венгер, «Определение уровня саморегуляции» У.В. Ульенкова, «Изучение произвольности и контроля у детей» Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева. Согласно выделенным критериям и подобранным методикам, было проведено эмпирическое исследование 12 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами были получены следующие результаты: детей больше привлекает внешняя атрибутика школьной жизни, а у некоторых детей интерес к школе отсутствует и больше направлен на внешкольные виды деятельности. Некоторые дети не хотели идти на диалог, а больше предпочитали чтение книг взрослым или выбирали совместную игру.

Выполняя задания методики «Лабиринт», у детей прослеживался соревновательный момент, они допускали одни и те же ошибки, взаимодействия между детьми не было. 70% испытуемых при выполнении задания, видели действия соперника и подражали им, на подсказки воспитателя обращали внимание, но не использовали их по назначению. Вступали в краткий диалог, задавая такие вопросы: «Как дальше ехать?», «Куда поедешь ты?» 30% испытуемых не принимают подсказок воспитателя, между собой никак не взаимодействуют. Каждый ребенок играл самостоятельно с машинкой, не стремясь выполнить задание.

У большинства детей уровень саморегуляции находится на этапе формирования. Один мальчик с ОНР в процессе проведения методики работал в одном темпе на протяжении всего задания, допускал немногочисленные ошибки, но не замечал и не устранял их.

На основе анализа результатов констатирующего этапа исследования нами было выявлено, что 7 детей (60%) имеют средний уровень, а 5 детей (40%) – имеют низкий уровень сформированности личностной готовности. Данные показатели послужили предпосылкой для составления коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование личностной готовности старших дошкольников с ОНР к обучению в школе.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 750 с.

2. Левина Р.С. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р.С. Левина, Н.Р. Никишина / Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.

3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

Минакова Татьяна Сергеевна
студентка
Мишина Мария Николаевна
студентка
Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация*: в статье представлен анализ проблем интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения, с которыми им приходится сталкиваться в процессе их социализации и обучения в новых условиях, и намечены основные положения успешной коррекционно-педагогической работы.*

Ключевые слова*: дети с ограниченными возможностями здоровья, интеграция, общеобразовательные учреждения, инклюзивное образование.*

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут иметь различные отклонения как психического, так и физического характера, которые влекут за собой нарушения общего психического развития и не всегда позволяют вести им полноценную жизнь. К детям с ОВЗ, согласно ФГОС, относятся следующие категории: глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями речи, с расстройствами аутического спектра, с умственной отсталостью.

В соответствии с ФГОС детей с ОВЗ рекомендуется обучать в инклюзивных школах и центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС). Центры ППМС чаще всего организуются на базе коррекционных школ и постепенно приходят им на замену.

При обучении детей с ограниченными возможностями в специальных коррекционных учреждениях создаются некоторые ограничения при их полноценном введении в жизнедеятельность общества. Для лучшей адаптации таких детей подходят детские сады и общеобразовательные школы со специально созданными для них условиями (группами, классами). Дети с ограниченными возможностями здоровья лучше развиваются и адаптируются к жизни в общеобразовательных учреждениях, чем в специализированных учреждениях, где они получают социальный опыт, а здоровые дети, общаясь с детьми с ОВЗ, приобретают такие качества, как самостоятельность, активность, толерантность.

Несомненно, самым главным этапом в развитии ребенка является детство, именно в этот период происходит весьма интенсивное физическое и психическое развитие. Ребенка с ОВЗ не стоит ограничивать от общения со здоровыми детьми, так как это может привести к необратимым последствиям.

Одним из важнейших методов подготовки к самостоятельной жизни ребенка с ОВЗ в обществе является интеграция, которая в системе образования по ряду причин носит неорганизованный характер:

1. Отсутствие желания у родителей отдавать детей в коррекционные учреждения.

2. Удаленность учреждений от места жительства ребенка.

3. Недостаточное количество специальных учебных заведений в регионе, не отвечающее возрастающим потребностям общества.

Для интегрированного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях необходимо создать систему психолого-педагогического сопровождения. Социальная интеграция относится к адаптации в обществе ребенка-инвалида к общей системе социальных отношений и взаимодействий, прежде всего в образовательной среде, в которой он находится [1].

Педагогическая интеграция (учебная) – формирование у детей с ограниченными возможностями в развитии способности к усвоению учебного материала, определяемого общеобразовательной программой, то есть общим учебным планом (совместное обучение в одном классе) [1].

За последние годы количество детей с ограниченными возможностями здоровья возросло, поэтому в Российской Федерации увеличилось количество образовательных учреждений, обучающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети дошкольного возраста с ОВЗ обучаются в группах комбинированной, оздоровительной направленности. Дети с тяжелыми нарушениями речи, слуха, зрения и движения, интеллектуальной недостаточностью получают образование в специальных группах ДОУ.

Коррекционно-педагогическая и психологическая системы должны способствовать самостоятельному выходу детей с ОВЗ в социальную среду, обеспечивающую всестороннее развитие личности, социально-трудовую адаптацию обучающихся, восстановление дефектов и т. д.

Основными положениями коррекционно-педагогической работы являются:

– центральное положение в системе специального образования, так как она определяет дефектологическую направленность учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях;

– она должна находиться на стыке составных частей общего образования (обучение, воспитание, развитие), быть триединой и в то же время иметь свою специфическую направленность;

– она не должна функционировать изолированно, находясь в определенных социальных условиях она также должна иметь самостоятельный выход в окружающую среду.

Компоненты образовательного и коррекционного процессов в социальной среде не будут стоять на месте, а будут активно меняться в зависимости от общества, дидактических целей и задач обучения в целом. Если ребенок обучается среди школьников, не имеющих отклонения в развитии, то обязательно надо помнить о роли специальных образовательных условий, т.е. про образовательную среду, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционную направленность обучения. Такой подход способствует предупреждению аномального развития, повышению

способности к усвоению, переработке и использованию информации; ускорению процесса формирования понятий.

Основными направлениями образовательной системы для детей с ограниченными возможностями здоровья являются разработка и производство социальных проектов по внедрению детей с ОВЗ в общество; обучающие программы по работе с семьей будут способствовать развитию социального партнерства; использовать возможности общеобразовательных программ для обеспечения удовлетворения потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях, создаваемых образовательными учреждениями. Основными направлениями данной работы являются подготовка педагогов, работающих в области специальной педагогики и психологии, реализация специальных программ, подготовка учебно-методических комплексов нового поколения для людей с ограниченными возможностями здоровья, а также создание образовательного комплекса высшего профессионального образования для укрепления потенциала учреждений психолого-педагогической службы.

Таким образом, для преодоления трудностей инклюзивного образовательного процесса детям с ограниченными возможностями здоровья должна быть оказана своевременная, адресная и специальная социально-педагогическая поддержка с использованием различных приемов, адаптированных к новым социальным условиям. Педагоги общеобразовательных учреждений должны применять индивидуальный подход ко всем детям с ОВЗ с учетом особенностей их характера, состояния здоровья, готовности их обучения в школе, психологических и адаптационных показателей.

Список литературы

1. Борозинец Н.М. Организационно-педагогические основы интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / Н.М. Борозинец, Е.В. Евмененко, Г.Ю. Козловская. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 106 с.

2. Дмитриев А.А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями / А.А. Дмитриев // Дефектология. – 2005. – №4. – С. 4–8.

3. Капустин А.И. Проблемы дифференцированного и интегрированного обучения в истории олигофренопедагогики / А.И. Капустин // Дефектология. – 1996. – №5. – С. 89–94.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Мин-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 404 с.

Tatyana S. Minakova
student
Maria N. Mishina
student
Scientific adviser
Elena V. Romanova
candidate of psychological sciences, associate professor
FSBEI of HE "Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University"
Tula, Tula region

THE PROBLEM OF INTEGRATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract: *this article presents an analysis of the problem of integration of children with disabilities in general education institutions, which they have to face in the process of their socialization and learning in new conditions, and outlines the main provisions of successful correctional and pedagogical work.*

Keywords: *children with disabilities, integration, general education institutions, inclusive education.*

Children with disabilities can have various deviations, both mental and physical, which entail disorders in general mental development and do not always allow them to lead a full life. Children with disabilities, according to the Federal State Educational Standard, include the following categories: deaf, hearing impaired, blind, visually impaired, with musculoskeletal disorders, mental retardation, severe speech disorders, autism spectrum disorders, mental retardation.

In accordance with the Federal State Educational Standard, children with disabilities are recommended to be taught in inclusive schools and Centers for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance (PPMS). PHC centers are most often organized on the basis of correctional schools and are gradually replacing them.

When teaching children with disabilities in special correctional institutions, some restrictions are created when they are fully introduced into the life of society. For better adaptation of such children, kindergartens and general education schools with specially created conditions for them (groups, classes) are suitable. Children with disabilities develop and adapt better to life in general educational institutions than in specialized institutions where they receive social experience, and healthy children, communicating with children with disabilities, acquire such qualities as independence, activity, and tolerance.

There is no doubt that the most important stage in the development of a child is childhood; it is during this period that a very intensive physical and mental development takes place. A child with disabilities should not be restricted from communicating with healthy children, as this can lead to irreversible consequences.

One of the most important methods of preparing a child with disabilities for an independent life in society is integration, which is disorganized in the education system for a number of reasons:

1. Lack of desire among parents to send their children to correctional institutions.
2. Remoteness of institutions from the place of residence of the child.
3. Insufficient number of specialized educational institutions in the region, which does not meet the growing needs of society.

For the integrated education of children with disabilities in educational institutions, it is necessary to create a system of psychological and pedagogical support. Social integration refers to the adaptation in society of a disabled child

to the general system of social relations and interactions, primarily in the educational environment in which he is [1].

Pedagogical integration (educational) – the formation in children with disabilities in the development of the ability to assimilate educational material, determined by the general educational program, that is, the general curriculum (joint education in one class) [1].

In recent years, the number of children with disabilities has increased, so the number of educational institutions teaching children with disabilities has increased in the Russian Federation. Preschool children with disabilities are trained in groups of combined, health-improving orientation. Children with severe speech, hearing, vision and movement impairments, intellectual disabilities receive education in special groups of preschool educational institutions.

Correctional-pedagogical and psychological systems should facilitate the independent exit of children with disabilities into a social environment that ensures all-round personality development, social and labor adaptation of students, restoration of defects, etc.

The main provisions of correctional and pedagogical work are:

– the central position in the system of special education, since it determines the defectological orientation of the educational process in educational institutions;

– it should be at the junction of the constituent parts of general education (training, upbringing, development), be triune and at the same time have its own specific orientation;

– it should not function in isolation, being in certain social conditions, it should also have an independent exit to the environment.

The components of educational and correctional processes in the social environment will not stand still, but will actively change depending on society, didactic goals and learning objectives in general. If a child learns among schoolchildren who do not have developmental disabilities, then it is imperative to remember the role of special educational conditions, i.e. about the educational environment, psychological and pedagogical support, correctional orientation of education. This approach helps to prevent abnormal development, increase the ability to assimilate, process and use information; accelerating the process of forming concepts.

The main directions of the educational system for children with disabilities are the development and production of social projects for the introduction of children with disabilities into society; family training programs will contribute to the development of social partnership; to use the possibilities of general education programs to ensure that the needs of children with disabilities are met in the conditions created by educational institutions. The main directions of this work are the training of teachers working in the field of special pedagogy and psychology, the implementation of special programs, the preparation of educational and methodological complexes of a new generation for people with disabilities, as well as the creation of an educational complex of higher professional education to strengthen the potential of psychological and pedagogical service institutions.

Thus, in order to overcome the difficulties of an inclusive educational process, children with disabilities should be provided with timely, targeted and

special socio-pedagogical support using various techniques adapted to new social conditions. Teachers of general education institutions should apply an individual approach to all children with disabilities, taking into account the characteristics of their character, health status, readiness of their education at school, psychological and adaptation indicators.

References

1. Borozinets N.M., Evmenenko E.V., Kozlovskaya G.Yu. Organizational and pedagogical bases of integrated education of children with disabilities. Educational and methodical manual. – Stavropol: SSPI Publishing House, 2009. – 106 p.
2. Dmitriev A.A. On some problems of integrated education of children with special educational needs / A.A. Dmitriev // Defectology. – 2005. – No. 4. – p. 4–8.
3. Kapustin A.I. Problems of differentiated and integrated learning in the history of oligophrenopedagogy / A.I. Kapustin // Defectology. – 1996. – No. 5. – p. 89–94.
4. Federal state educational standard of primary general education of students with disabilities / Min-vo obrazovaniya i nauki Ros. Moscow: Prosveshchenie, 2017. – 404 p.

Михайлова Виктория Николаевна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ОБРАЗА «Я» МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье рассматриваются специфические особенности развития образа «Я» у младших школьников с задержкой психического развития. Показано, что младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования образа «Я», а задержка психического развития как стойкое психопатологическое проявление, соответственно, привносит специфические особенности в процесс формирования образа «Я». Автор путем теоретического анализа эмпирических данных определяет эти особенности, подчеркивая, что образ «Я» под негативным влиянием внешних и внутренних факторов является когнитивно простым, неполным, недифференцированным и неадекватным. Делается вывод о том, что необходима разработка и внедрение в практику коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование адекватного, полного, когнитивно сложного и дифференцированного образа «Я».*

Ключевые слова*: коррекция, ребенок с задержкой психического развития, образ «Я», самохарактеристики.*

Психологические особенности человека, проявляющиеся в его поведении и общении, отражаются не только в том, как его характеризуют другие, но и в его самохарактеристиках. Образ «Я» – это центральное ядро, хранящее знания человека о самом себе и обеспечивающее человеку единство и идентичность самого себя в череде изменяющихся событий [6].

Образ «Я» предрасполагает человека к определенному поведению и включает в себя образ своих качеств, способностей, внешних характеристик, социальной значимости и т. д. В то же время следует отметить, что особенности образа «Я» находятся в тесной зависимости от возраста, социального статуса индивида, от наличия или отсутствия у него тех или иных психических или физических дефектов [1].

Тема: «Психологическая коррекция образа «Я» младшего школьника с задержкой психического развития» выбрана нами не случайно. Важно понимать, что именно младший школьный возраст в связи со своей сенситивностью является одним из самых важных периодов для формирования образа «Я», так как для детей этого возраста характерна тенденция к развитию и расширению сферы «Я», появлению таких возрастных психических новообразований, как учебная деятельность, осознанность и произвольность, рефлексия [3].

Формирование образа «Я» младшего школьника в настоящее время тесно связано с приобретением новых социальных ролей и обязанностей, появлением у ребенка позиции «Я-школьник, Я-ученик» в плане формирования образа «Я» в младшем школьном возрасте [5]. К ребенку начинают предъявлять новые повышенные требования, как педагоги, так и родители. Все это приводит к некоторому перелому в психике ребенка, а именно наступлению кризиса 7-ми лет, периода рождения социального «Я» ребенка (по Л.И. Божович) [5]. В то же время на определённых этапах социальный аспект «Я» характеризуется отсутствием оценки себя, как школьников или учеников. Они не понимают, для чего им нужна учебная деятельность, что интересного и важного происходит в ней [4]. Это является специфической особенностью личностного развития младшего школьника с ЗПР. Соотственно одной из главной задач по формированию образа «Я» младшего школьника с ЗПР является формирование в модальности его «реального Я» позиции «Я-школьник» и повышение его учебной мотивации в рамках «конструктивного Я», так как успешность обучения оказывает влияние на самооценку младшего школьника.

Важно говорить о закрепляющемся в данном возрасте личностном образовании – самооценке. По мнению С. Хартер, основным достижением в процессе развития образа «Я» у младших школьников является дифференциация и интеграция представлений ребенка о самом себе. Относительно уровня сформированности образа «Я» среди детей младшего школьного возраста условно выделяют три группы:

1) дети с относительно устойчивыми и адекватными представлениями о себе (умение анализировать свои поступки и давать им характеристику, выделять их мотивы, другими словами, наличие рефлексии; эти дети в большей мере ориентированы на собственные знания о себе, чем на оценку взрослых, хоть она и не теряет своей значимости. Эти дети быстро приобретают навыки самоконтроля);

2) дети с неустойчивыми и неадекватными представлениями о себе (дети данной группы слабо разбираются в себе, плохо анализируют свои поступки; число черт и качеств личности, которые они осознают сравнительно невелико и не всегда адекватно; такие дети постоянно нуждаются в контроле и поддержке извне);

3) дети, ориентирующиеся на характеристики, которые они получают от окружающих, преимущественно взрослых. (Такие дети практически не ориентируются в своем внутреннем мире; самооценка неадекватная, так как представления о себе расплывчаты и подвержены внешним мнениям; у таких детей довольно слабая ориентация на свои реальные способности и возможности в практической деятельности).

Чаще всего категория детей с ЗПР, обучающихся в младших классах относится именно ко 2 и 3 уровню сформированности «Я». Это объясняется тем, что задержка психического развития, как стойкое психопатологическое проявление, не существует сама по себе, а охватывает все функции детского организма и психики,соответственно, привнося специфические особенности в формирование образа «Я» [8].

Вышесказанное получило свое подтверждение в ходе проведенного нами эмпирического исследования. Было выявлено, что специфические особенности образа «Я» младших школьников с задержкой психихического развития заключаются в том, что он не полон, когнитивно прост, слабо диференцирован, страдает его внутренняя целостность и иерархизованность. Рефлексия развита слабо, самооценка в большинстве случаев неадекатна. Исследование проводилось на базе «ГОУ ТО Новомосковская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В эксперименте участвовали 12 учащихся с ЗПР (ученики 1-го и 4-го классов). В качестве диагностического инструментария были использованы следущие методики: Беседа «Расскажи о себе» (А.М. Щетининой) [12], «Изучение сформированности «Я» и самооценки» (Г.А.Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [11], «Автопортрет» (Р. Бернс, модификация Е.С. Романовой, С.Ф. Потемкиной) [10], контент-анализ сочинений-миниатюр «кто я, какой я». Все испытуемые (100%) использовали как основные и в некоторых случаях единственные следущие самохарактеристики: «красивый», «хороший», «нормальный», «умею помогать маме». Ни один из испытуемых (0%) не использовал в самоописании характеристику «Я-школьник», что говорит о нарушении ведущей в этом возрасте самохарактеристики в социальном аспекте «Я». Дети затруднялись описать свою внешность, хобби, свои социальные роли.

Таким образом, мы получили подтверждение того, что формирование образа «Я» младших – школьников с задержкой психического развития имеет свои специфические особенности: бедность знаний о своей личности, проявляющаяся в неполноте, слабой дефферинцированности и когнитивной простоте их самохарактеристик.

Недостаточность сформированности образа «Я» младших школьников с ЗПР влечет за собой проблемы в их личностном развитии в целом [7]. Все вышесказанное указывает на необходимость разработки и внедрения в практику коррекционной программы, направленной на предупреждение поведенческих и эмоциональных нарушений посредством формирования адекватного, полного, четко иерархизованного, дифференцированного, когнитивно сложного образа «Я» у данного контингента детей. Нами были проанализированы: Рабочая программа «Психокоррекционные занятия» Л.В. Сырцовой; программа внеурочной деятельности «Я – человек. Но какой?» О.В. Грашиной; наработки А.А. Дмитриевой, И.Г. Малкиной-Пых, Ю.В. Татаринцевой; методика развития и коррекции образа «Я» в смысловой нейропсихологии С.Н. Перегуда.

На основании полученных в ходе диагностического исследования результатов и изучения вышеперечисленных наработок других исследователей нами была разработана примерная программа коррекционно-развивающей деятельности по теме: «Становление образа «Я» младших школьников с задержкой психического развития». В нее вошли такие задачи, как:

1) формирование представлений о всех сторонах своего «Я»: строении человеческого тела, внешних данных, о качествах характера, умениях, социальных ролях;

2) способствовать развитию навыков самоанализа, рефлексии;

3) способствовать исправлению нарушений в самооценке и самоуважении;

4) развивать коммуникативные умения и навыки, необходимые для продуктивного взаимодействия с социумом;

5) формировать внимательное отношение к чувствам других людей, развивать эмпатию.

Принципы построения коррекционно-развивающей программы:

Принцип «нормативности» развития в данной коррекционно-развивающей программе мы реализовали, учитывая ведущую деятельность младших школьников – учебная деятельность (Д.В. Эльконин, Т.В. Драгунова), в которой происходит расширение сферы «Я» и уровень сформированности психологических новообразований – осознанность и произвольность, рефлексия, позиция «Я-школьник» в социальном «Я».

Принцип «коррекции сверху вниз». Предлагаемая коррекционно-развивающая программа направлена на развитие качественно новых психологических способностей младшего школьника – расширение сферы «образа Я», развитие навыков рефлексии и самоанализа.

Принцип системности коррекционных, профилактических, общеразвивающих задач – в данной программе особое внимание уделяется исправлению отклонений в самохарактеристиках, нарушений самооценки, предупреждению возможных трудностей развития, стимулированию развития самосознания, формирование позитивного «образа Я».

Принцип единства диагностики и коррекции – использование диагностических материалов, а также проведение диагностики в ходе коррекционной работы по раннее перечисленным методикам.

Деятельностный принцип коррекции – программа построена с учетом ведущей деятельности подростка – учебная деятельность. Развитие позиции «Я-школьник», «Я-ученик» в социальном «Я» необходимо для дальнейшего саморазвития личности, понимания своей социальной роли, получения обратной связи от других участников учебного процесса для становления адекватного целостного образа «Я».

Принцип комплексности методов психологического воздействия – использованные в программе методы подобраны в соответствии с целями и задачами коррекции (помощь младшим школьникам с ЗПР в становлении у них положительного, полного, сложного образа «Я», обретении навыков рефлексии и самоанализа).

Основная идея коррекционно-развивающей программы заключается в том, чтобы помочь младшим школьникам с ЗПР осознать и принять себя, научиться оценивать себя, свое поведение и деятельность, понять свою индивидуальность.

Предпочтение отдается групповой форме проведения занятий, так как группа выступает как модель реальной жизни, где младший школьник с ЗПР проявляет те же отношения, установки, ценности, те же способы эмоционального реагирования и те же поведенческие реакции, каждый участник имеет возможность проявить себя, а создание в группе эффективной системы обратной связи позволяет ребенку адекватнее и глубже понять самого себя, увидеть собственные неадекватные отношения и установки, эмоциональные поведенческие стереотипы, проявляющиеся в межличностном взаимодействии, и изменить их в атмосфере доброжелательности и взаимного принятия.

В ходе коррекционно-развивающей работы используются элементы арт-терапии, психогимнастики, игротерапии, поведенческой терапии, социальная терапии.

Применение элементов арт-терапии в данной коррекционно-развивающей работе позволяет обеспечить эффективное эмоциональное реагирование, преодолеть коммуникативные барьеры; создать психологические условия для осознания ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний.

Применение элементов психогимнастики в данной коррекционно-развивающей работе способствует уменьшению напряжения участников группы, развитию внимания; развитию чувствительности к собственной двигательной активности, активности других людей; сокращению эмоциональной дистанции между участниками группы; формированию способности выражать свои чувства, эмоциональные состояния, проблемы без слов и понимать невербальное поведение других участников.

Применение элементов игротерапии в данной коррекционно-развивающей работе способствует созданию близких отношений между участниками группы, снятию напряжения, тревоги, повышению самооценки, позволяет детям проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий [9].

Программа состоит из 13 занятий, которые проводятся один раз в неделю в кабинете психолога или в помещении, где есть возможность свободно двигаться, длительность занятия 45–60 мин. Каждое занятие проводится в стандартной форме и включает в себя следующие элементы: ритуал приветствия, разминку, основное содержание, рефлексию по поводу данного занятия и ритуал прощания.

Шаги реализации коррекционно-развивающей программы.

1. Диагностика особенностей образа «Я» младших школьников с ЗПР.
2. Реализация коррекционно-развивающей программы.
3. Итоговое исследование особенностей образа «Я» младших школьников.

Упражнения, вошедшие в разработанную нами коррекционно-развивающую программу: «Мое имя», «Ладошки», «Встаньте все, кто...», «Кому это принадлежит?», «Поговорим без слов», «На кого я похож?», «Закончи предложение», « Я как и ты, но…», «Зеркало», «Прохлопаем свое имя», «Моё настроение», «Умею – не умею», «Маски», «Это Я!», «Похвалилки», «Что мне нравится в тебе?», «Сказочная шкатулка», «Волшебные очки» и некоторые другие.

Вывод. Младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования образа «Я», а задержка психического развития как стойкое психопатологическое проявление, соответственно, привносит специфические особенности в процесс формирования образа «Я» (бедность представлений о своей личности). Для становления адекватного и дифференцированного образа «Я» необходимо коррекционно-развивающее вмешательство. Посредством систематических занятий в рамках коррекционно-развивающей деятельности младший школьник сможет развить навыки самоанализа и рефлексии, расширить сферу своего «Я», обогатить самоописание когнитивно сложными и разнообразными самохарактеристиками, осознать свою индивидуальность, благодаря чему образ «Я» станет полным и дифференцированным, что благоприятно скажется не только на формировании Я-концепции в целом, но и на становлении сознательной личности.

Список литературы

1. Архипов Б.А. Нарушения восприятия «себя» как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей: сборник статей / Б.А. Архипов, Е.В. Максимова, Н.Е. Семенова; под ред. О.А. Голубева. – М.: Диалог-М, 2011. – 64 с.

2. Архиреева Т.В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития: монография / Т.В. Архиреева. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2008. – 158 с.

3. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 2011. – 367 с.

4. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития: пособие для школьного психолога / Н.В. Бабкина. – М.: Школьная пресса, 2016. – 80 с.

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2018. – 435 с.

6. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Издательство политической литературы, 2014. – 335 с.

7. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Издательство политической литературы, 2018. – 368 с.

8. Лебединская К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. – М.: Академический проект, Трикста, 2013. – 304 с.

9. Монина Г.Б. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником / Г.Б. Монина, Е.В. Панасюк. – СПб.: Речь, 2005. – 200 с.

10. Романова Е.С. Графические методы в психологической диагностике / Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.

11. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина; под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – 291 с.

12. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

Тхорик Наталья Сергеевна
магистр, старший преподаватель
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье охарактеризованы этапы и принципы организации инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в Беларуси, что способствует развитию теоретических знаний о природе феномена инклюзивного образования, может составить основу для разработки и реализации программ и мероприятий по организации инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития, расширяя возможности образовательных ресурсов в решении этой проблемы.*

Ключевые слова*: инклюзивное образование, образовательная инклюзия, барьеры в инклюзивном образовании, дети с особенностями психофизического развития.*

На современном этапе гуманизации образования, обеспечения необходимых условий для становления личности организация инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) является одной из приоритетных задач системы образования Республики Беларусь. В данном контексте организация инклюзивного образования означает присутствие в едином образовательном пространстве обучающихся с различными образовательными потребностями: разными возможностями в характере, темпе, полноте и глубине овладения учебной информацией. Дети с особенностями психофизического развития при этом испытывают особые сложности, связанные с включением их в единый образовательный процесс [1; 5; 6].

Следует отметить, что в Беларуси создана и успешно функционирует система специального образования, представленная учреждениями специального образования на уровнях дошкольного и общего среднего образования, специальными группами и классами, группами и классами интегрированного обучения и воспитания, созданными на базе учреждений основного образования [5; 6]. Однако, обеспечивая качественную коррекционную помощь и поддержку детям с ОПФР учреждения специального образования являются сегрегационными и не позволяют в полной мере реализовать социализирующую функцию, обеспечить оптимальные условия социального развития детей. Решить данную проблему позволяет организация инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития.

Философско-методологические аспекты инклюзивного образования рассматриваются в исследованиях следующих зарубежных учёных: A.C. Armstrong, D. Armstrong, E. Spandagou, D. Goodley, K. Runswick-Cole,

J. MeLeskey. Кроме того, исследования учёных стран Европы и США ведутся в таких направлениях, как: сравнительный анализ исторических и социальных детерминант развития инклюзивных процессов в различных странах (K. Goransson, C. Nilholm, K. Karlsson), взаимодействие и преемственность общего и специального образования (Sh. Hardiman, S. Guerin, C. Wendelborg), практика осуществления инклюзивного образования на уровне дошкольного и школьного образования (J. Goodman, M. Hazelkorn, Y. Kitta) и другие [2; 3; 5]. Таким образом, результаты исследований определяют различные пути, связанные с повышением квалификации практикующих педагогов, обеспечивающих эффективность работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного образования посредством овладения знаниями об особенностях их личности, когнитивных и эмоциональных процессов, учебной деятельности.

В свою очередь в Республике Беларусь и в странах постсоветского пространства инклюзивное образование является достаточно новым социальным феноменом и предметом научных исследований. Особый интерес представляют работы таких учёных, как: Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Е.И. Пургина, М.М. Семаго и др. Вопросы создания инклюзивной образовательной среды и взаимодействия участников инклюзивного образовательного пространства рассматриваются в исследованиях Т.В. Кожекиной, В.Ц. Цыренова и др. Кроме того, свой вклад в изучение проблем, связанных с инклюзивным образованием в Беларуси, внесли белорусские ученые: В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарёва, И.Н. Симаева и др. Отметим, что включение детей с ОПФР в общий образовательный процесс сопровождается рядом сложностей, обусловленных: особенностями самих обучающихся этой группы (разнообразие образовательных потребностей обобщенной категории обучающихся с ОПФР); традиционными и социально одобряемыми моделями системы образования (практика обучения и воспитания этой категории обучающихся в учреждениях специального образования по отдельным образовательным программам); остро выраженной потребностью и необходимостью в создании адаптивной образовательной среды, учитывающей весь спектр разнообразия особенностей и специфику образовательных потребностей каждого обучающегося, предполагающей подготовку всех участников образовательного пространства к новым условиям обучения, общения, взаимодействия, профессиональной деятельности [1; 5; 6]. Отсюда одним из первоочередных условий, обеспечивающих качество инклюзивного образования, является организации инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития.

Инклюзивное образование предполагает создание равных возможностей для получения образования всеми без исключения, включение в образовательный процесс всех детей вне зависимости от происхождения, культуры, пола, нарушений развития [4; 5]. Таким образом, под инклюзивным образованием мы будем понимать включение в общий образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с ОПФР и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Понятие «инклюзивное образование» представляет собой такую форму обучения, при которой дети с особыми потребностями: а) посещают те же УДО, школы, что и их братья, сёстры и соседи; б) находятся

в группах, классах вместе с детьми одного с ними возраста; в) имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели; г) обеспечиваются необходимой поддержкой [5; 6].

В свою очередь образовательная инклюзия представляет собой систему условий, процесс и результат удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика посредством вовлечения его в учебную, общественную, культурную жизнь группы, класса и УДО, школы в целом. Целью же инклюзивного учреждения образования является обеспечение условия для получения каждой личностью адекватного её возможностям образования и предоставление максимальных возможностей для развития [1; 5; 6].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить следующие содержательные и организационные подходы, способы, формы, детерминирующие эффективность реализации принципов инклюзивного образования: индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательного программа ребёнка с ОПФР по овладению им академическими и жизненными компетенциями; социальная реабилитация ребёнка с ОПФР в учреждении образования и вне его; психолого-педагогическое и социальное сопровождение ребёнка в процессе обучения и социализации; группа сопровождения ребёнка с ОПФР; индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребёнка с ОПФР; портфолио учащегося с ОПФР; компетентность педагога в области общего образования с элементами специального образования, в области социальной адаптации и реабилитации; повышение квалификации педагогов учреждений образования в области инклюзивного образования; программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей с ОПФР в соответствии с образовательными стандартами; тьюторское сопровождение ребёнка с ОПФР в процессе обучения; адаптивная образовательная среда: доступность классов и других помещений учреждения образования (устранение барьеров, обеспечение дружественности среды учреждения); оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями; коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации; сплочение детского коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия, взаимопомощи; ориентация воспитательной системы учреждения образования на формирование и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса [1; 4; 5; 6].

Для создания специальных условий обучения и воспитания, возникает необходимость комплексного сопровождения детей с ОПФР в условиях образовательных учреждений. Отсюда, необходима безбарьерная образовательная среда, которая бы позволила детям с ОПФР реализовать в полной мере свои образовательные потребности.

В современной психолого-педагогической литературе понятие «барьеры в инклюзивном образовании» рассматривается в исследованиях отечественных и зарубежных учёных (Я. Корчак, Дж. Гибсон, В.А. Ясвин, С.В. Тарасов, Г.А. Ковалев и др.). Особенности психофизического развития детерминируют ограничение жизнедеятельности (способность к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю своего поведения, общению, обучению, выполнению трудовой деятельности), т. е.

«невозможность выполнять повседневную деятельность способом и в объеме, обычном для человека, что воздвигает барьер в среде его обитания и ставит в невыгодное положение по сравнению со здоровым и приводит к социальной недостаточности» [1; 5; 6].

Ряд заболеваний (нервно-психические, эндокринные, онкологические, поражение и заболевание глаз и органов слуха и др.) делают особыми поведение ребёнка, его восприятие, отношения с окружающими и родителями, создают определенные барьеры для ребёнка и его семьи. Среди основных исследователи называют следующие проблемы (барьеры), с которыми сталкивается семья с ребенком с ОПФР и сам ребёнок: социальная, территориальная и экономическая зависимость инвалида от родителей и опекунов; при рождении ребёнка с ОПФР семья либо распадается, либо усиленно опекает ребёнка, не давая ему развиваться; слабая профессиональная подготовка таких детей; трудности при передвижении по городу (не предусмотрены условия для передвижения в архитектурных сооружениях, транспорте и т. п.), что приводит к изоляции инвалида; сформированность негативного общественного мнения по отношению к инвалидам (существование стереотипа «инвалид-бесполезный» и т. п.), их возможностям и образу жизни и др. [1; 5; 6].

В дальнейшем мы используем термин «барьеры в образовании». Данное понятие является частью социальной модели инвалидности, важнейшим понятием того, что является основной причиной трудностей в обучении и социального отчуждения учащегося с ОПФР. Барьеры на пути получении образования и полноценного участия в жизни общества очевидным образом являются частью «архитектурного» окружения ребёнка (например, физическая недоступность среды, отсутствие пандусов, подъемников, субтитров в телепередачах и кинофильмах, звуковых светофоров на пешеходных переходах по пути в школу и т. д.), но, согласно социальной модели, это – «вторичные» барьеры. Их необходимо устранять, но без ликвидации первопричин, борьба с такими барьерами оборачивается бесконечной борьбой с последствиями [5].

Отметим, что барьеры в образовании формируются в результате взаимоотношений учеников и социальных контекстов их бытия, таких, как люди, окружающие этих учеников, проводимая в стране социальная политика, существующие учреждения, культура, социальные и экономические факторы. Оказывающие влияние на жизнь людей в этом обществе. То есть, барьеры можно обнаружить как в УДО, школе, так и в местном сообществе, в региональной и национальной политике. Для УДО, школы, выбравшей путь инклюзивной практики обучения, очень важно установить, что может быть конкретной причиной возникновения трудностей в обучении того или иного ребёнка. Возможно, это сложившийся характер взаимоотношений в УДО, школе между детьми, педагогами или родителями, культурные различия, несоответствия воспитательных, учебных планов содержания и методов воспитания, обучения потребностям ребёнка, проводима администрацией политика, недостаток ресурсов. Все это является барьерами на пути образования и полноценного участия детей с инвалидностью во всех сферах жизни и должно стать предметом тщательного и взвешенного анализа всеми участниками образовательного процесса [1; 4; 5].

Рассмотрим ресурсные барьеры в образовании, представляющие собой недостаточность материальных ресурсов и финансовых средств для удовлетворения ООП детей в условиях инклюзивного образования. Ресурсные барьеры находятся в мышлении и дискриминационных профессиональных установках сотрудников и администраций УДО, школ, в недостаточности знаний и отсутствии ясной политики в отношении инклюзии. Большинство УДО, школ способно преодолеть многие ресурсные барьеры самостоятельно, если не иметь в виду исключительно материальные компоненты ресурсов, как основные барьеры в развитии инклюзии. Минимизация подобных барьеров на пути образования предполагает не только изменение физической среды УДО, школы в направлении большего доступа и увеличение финансирования, но и изменение культуры, политики и практики работы УДО, общих школ [1; 4; 5].

По результатам исследований можно определить основные барьеры на пути становления института инклюзивного образования, и наиболее актуальным для определения этих барьеров будет многоуровневый анализ причин их возникновения, возможных путей преодоления этих барьеров. Мы будем выделять три уровня существования и разрешения социальных проблем:

– *макроуровень* связан с правовым и общественно-политическим подкреплением проблемы развития инклюзивного образования. Это уровень деятельности государственных политических и социально-экономических институтов и системы законодательства. Основной барьер этого уровня для развития образовательной инклюзии являются несовершенство законодательства в отношении образования лиц с ОПФР;

– *мезоуровень* существования проблемы барьеров на пути развития инклюзивного образования связан с уровнем идеологии, массовой культуры и социальных отношений в сфере образования. На этом уровне основными барьерами на пути развития инклюзии в образовании являются: наличие культурных стереотипов в отношении людей с инвалидностью, нетерпимость и нетолерантность по отношению к ним; сложившаяся в обществе идеологии, при которой главной целью образования является не целостное развитие личности ребёнка, а жестокое достижение единого образовательного стандарта, который должен быть усвоен без исключения всеми учащимися; неготовность сложившейся системы образования отвечать индивидуальным потребностям каждого ребёнка. Вместо этого – «расслоение» УДО, школ по социальному признаку и уровню предлагаемой образовательной программы, что значительно отчуждает педагогов от поисков индивидуального подхода к каждому ребенку в условиях УДО, школы; жесткая регламентация деятельности образовательных учреждений, огромное количество регулирующих норм и правил, которые ограничивают возможности УДО, школы в проведении инклюзивной образовательной политики; отсутствие вариативных программ для обучения детей с ООП, нежелание УДО, школ общего типа брать на себя ответственность за обучение «особого» ребёнка, который не всегда может соответствовать стандарту общего образования; отсутствие законодательно закрепленной возможности проводить обучение «особых» детрей по индивидуальному учебному плану, который позволяет использовать адаптированную к специальным образовательным потребностям того или

иного ребёнка общеобразовательную программу, и применять в обучении компетентный подход; отсутствие программ по сопровождению ребёнка с инвалидностью, обучающегося в УДО, общеобразовательной школе;

– *микроуровень* барьеров на пути развития инклюзивных подходов в образовании связан с деятельностью конкретных организаций, специалистов и отдельных людей. Для инклюзивного образования – это уровень психологического принятия педагогами УДО, школ само возможности совместного обучения детей с различными образовательными потребностями, их профессиональные установки, стереотипы и действия по отношению к ребенку с ОПФР, а также позиция родительского сообщества УДО, школы. Основными барьерами на пути продвижения инклюзивного образования на этом уровне являются: – профессиональные стереотипы и негативные дискриминационные установки педагогов по отношению к детям с особенностями развития и с инвалидностью, к возможности их воспитания, обучения в УДО, школе общего типа совместно с детьми с привычным ходом развития; неготовность педагогов работать в разнородных средах, отсутствие у них знаний и мотивации к овладению индивидуальным подходом в обучении; неготовность родителей «обычных» детей к появлению в УДО, школе «нетипичных» детей (с особенностями развития или с инвалидностью), последующее их вытеснение из пространства УДО, школы усилиями этих родителей [1; 2; 5; 6].

Существуют и другие барьеры на каждом уровне. Но важным является то, что такой многоуровневый подход к проблеме развития инклюзивного образования позволяет одновременно выстроить и некоторые перспективы их решения во всей совокупности проблематики, не сводя ее только к одному из уровней; способствует стимулированию развития самостоятельности, инициативности и активности ребёнка с ОПФР, обеспечивает разным детям доступ к развитию своих возможностей с учётом особых образовательных потребностей и является эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса.

Список литературы

1. Гайдукевич С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич, Т.А. Григорьева, Н.Н. Баль [и др.]; под общ. ред. С.Е. Гайдукевича, В.В. Чечеты. – Минск: Изд-во БГПУ, 2005. – 98 с.

2. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №6. – С. 3–8.

3. Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.И. Пургина // Пед. образование в России. – 2014. – №2. – С. 152–156.

4. Усачева В.Р. Организация инклюзивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья / В.Р. Усачева. – Новокузнецк, 2015. – С. 215–219.

5. Хитрюк В.В. Основы инклюзивного образования учеб.-метод. комплекс / В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарёва. – Барановичи: Изд-во РИО БарГУ, 2014. – 372 с.

6. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В.В. Хитрюк; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. – Барановичи: Изд-во БарГУ, 2015. – 276 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеев Сергей Владимирович
канд. юрид. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Самарский государственный экономический университет»
г. Самара, Самарская область

DOI 10.31483/r-98168

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ, ВЫЗВАННОГО ПАНДЕМИЕЙ COVID-19

Аннотация*: статья посвящена анализу роли и места обучения с использованием дистанционных технологий. Не претендуя на исключительность умозаключений, автор приводит личное видение итогов и перспектив так называемого дистанционного онлайн-обучения. Притом что у образовательного процесса с использованием дистанционных технологий, несомненно, есть свои позитивные моменты, автор убеждён, что дистант несёт в себе больше диструкции, сказывающейся как на самом педагогическом процессе, так и на лицах обучающихся.*

Ключевые слова*: информационные технологии, дистанционное обучение, образование, очное обучение, аудитория.*

Сегодня, в XXI веке, когда весь мир прошел через компьютеризацию, информационные технологии стали применяться абсолютно везде. Предоставление услуг, связанных с информационными технологиями, одно из самых востребованных. Информационные технологии в прямом смысле «захватили наш мир». Самой яркой чертой современного этапа развития общества является все большая его информатизация. Начавшись в 70-х годах прошлого столетия, процесс информатизации общества в последние годы только усиливается, и на данный момент он приобрел поистине глобальный характер. Этот процесс охватил не только все развитые страны мирового сообщества, но и многие развивающиеся страны [5, с. 1].

У каждого современного человека XXI века появились свои собственные смартфоны, компьютеры и системы, которые способны упростить жизнь каждого человека, сделать получение знаний более доступным и быстрым. Однако это может и может и ухудшить качество человеческой жизни в один момент.

Информационные технологии не оставили в стороне и образовательную среду, так как компьютеры, сами по себе, отлично подходят под роль инструмента для осуществления образовательного процесса. Информационные технологии активно применяются сегодня в образовательных средах во всех развитых и развивающихся странах мира. Это происходит в

связи со сложившейся сложной эпидемиологической ситуацией ради безопасности обучающихся.

У системы дистанционного обучения есть немало своих плюсов [2, с. 76–78], о которых стоит сказать. Так, например, проведение занятий при помощи информационных технологий облегчает труд преподавателей и студентов, потому что никому из них не нужно заранее собираться и готовиться к занятиям. Отсутствует необходимость собираться куда-то и далеко ехать.

Важным положительным моментом в использовании ИТ в образовательной среде можно назвать безопасность. У человека, который учится в режиме «онлайн», шанс заразиться (например, коронавирусом), намного ниже, чем у человека, который учится в очном режиме. К тому же, при домашнем обучении человек чувствует себя комфортнее и спокойнее, зная, что его не собьет машина по пути, не украдут важные вещи и так далее.

Информационные технологии очень сильно упростили жизнь детям-инвалидам [3, с. 1–5], которые по состоянию здоровья не могут находиться рядом вместе с остальными детьми в школах. Дети-инвалиды получили возможность учиться и ощущать себя такими же, как и все остальные. Благодаря дистанционному обучению люди без особых проблем могут получить образование, найти работу, не выходя из дома. Очень важный плюс внедрения информационных технологий в образовательную среду в том, что люди «уравниваются» в возможностях.

Также и работающие люди, которые не имеют времени посещать университеты, с помощью информационных технологий могут учиться без ущерба своей работе.

Однако, несмотря на существующие плюсы, применение информационных технологий имеет огромные и минусы. Одним из самых важных минусов, по мнению автора это сетевые проблемы, с которыми сталкиваются студенты и ученики, обучающиеся в онлайне. Могут возникать различные проблемы технического характера: со звуком, камерой, подключением и пр.

Также не стоит забывать, что существует такая проблема как недоступность использования информационных технологий некоторыми детьми. Ведь помимо того, что на обучение в дистанционном формате перевели детей из городов, дети из маленьких сел и деревень тоже были переведены на дистанционную форму обучения. Далеко не у всех людей есть материальные средства для покупки компьютера, ноутбука, смартфона. По этой причине дети из бедных семей могут страдать и недополучать необходимые им знания.

Существует такая проблема дистанционного обучения детей, обучающихся в первых, вторых и третьих классах, как «самостоятельное изучение материала». Дети могут просто не понять, чего от них требуют учителя и чему пытаются их научить. По этой причине, роль учителей должны занимать родители, многие из которых, работают и могут не иметь времени для того, чтобы объяснять какие-то учебные материалы своему ребенку. В следствии этого многие родители жалуются на дистанционную систему образования и хотят, чтобы ее отменили.

Среди минусов применения дистанционных технологий в образовательной среде можно назвать один очень важный: большинство детей не хотят учиться вообще, а дистанционное обучение позволяет им расслабиться и не серьёзно подходить к образовательному процессу. Как показал негативный опыт дистанционного обучения в 2020–2021 гг., многие обучающиеся искренне радуются тому, что можно «отдохнуть», «поспать», «заняться своими делами» и так далее, в то время, когда в дистанционном формате идёт процесс обучения. Намечается тревожная тенденция в среде обучающихся – большинство из них даже не слушают фактически материал, преподаваемый через компьютер, занимаясь чем угодно, только не вникая в образовательный процесс. Это проблема самоорганизации. Примечательно, что дети, которые хотят учиться, учились хорошо до введения дистанта, начинают демонстрировать нежелание учиться, проявляется отсутствие мотивации к процессу обучения. Такие учащиеся, формально держа компьютер включенным, успевают попутно учить иностранные языки, заниматься спортом, общаться в социальных сетях. И таких примеров, к сожалению, становится всё больше.

У детей, которые учатся с применением информационных технологий, всё чаще прослеживаются апатия и страх перед людьми, замкнутость и забитость. У них возникает проблема живого общения (особенно с преподавателем). Между тем преподаватель должен разговаривать с учеником по учебной программе, чтобы помочь ему развить навыки и уверенность в себе. Ведь, как известно, любое обучение представляет собой процесс двусторонний.

Негативно информационные технологии влияют и на физическое состояние и здоровье детей, на их зрение и психику [4, с. 36–39]. Если при очном обучении ребенок еще как-то двигается, чем-то интересуется, понимает необходимость того, что он делает, то при дистанционном обучении этого всего уже не происходит. Ребенок просто сидит дома и смотрит в экран своего ноутбука или смартфона в течение очень длительного времени. От этого он устает и чувствует себя плохо. Формируются проблемы в межличностном общении.

Объём задаваемого преподавателями домашнего задания на дистанционном обучении, также негативно сказывается как на самом процессе обучения, так и на обучающихся. В 2020 году, когда выпускники школ должны были готовиться к единым государственным экзаменам, они были вынуждены делать огромный объём материала, который им даже был не нужен. Приходилось тратить много времени даже для того, чтобы подготовить домашнюю работу по физической культуре, после чего её переслать на проверку преподавателю.

Автор убеждён, что качество образования при использовании информационных технологий намного ниже, чем при традиционном очном обучении. Многим учащимся сложно понять, о чем говорит преподаватель (из-за проблем со звуком или подключением), но спрашивать интересующий вопрос решаются не многие. Это происходит потому, что детям «неудобно напрягать» человека, либо же собственный вопрос кажется «глупым и неуместным».

Многие эксперты полагают, что вынужденная пауза в нормальном обучении, вызванная распространением COVID-19, не только повлияет на

багаж знаний, с которым обучающие будут пытаться получать знания на следующем этапе своей жизни, но и может сказаться на качестве человеческого капитала в долгосрочной перспективе [1].

Такая ситуация не только в России, но и во всем мире. Ученикам и студентам, которые действительно хотят учиться и получать знания, все равно необходимо обучение в очном формате без применения информационных технологий. Ведь даже если у человека есть самоорганизация и сила воли, всегда есть пусть и небольшая, но вероятность того, что он просто решит не качественно начать подходить к процессу получения знаний, хотя бы просто потому, что «так делают все остальные». Но при посещении занятий в аудитории, сама обстановка заставляет обучающихся воспринимать информацию качественнее, быстрее, лучше, потому что нет возможности расслабиться и отвлечься от материала, который дает преподаватель. Хотя не стоит забывать про то, что для кого-то обучение с помощью информационных технологий – один единственный возможный способ получения знаний, который тоже кому-то нравится, даже потому, что дает дополнительное время на отдых перед усиленной учебой. Но это скорее редкое исключение и предмет дополнительных исследований.

Проведённые исследования, личные наблюдения, интервьюирование респондентов позволяют автору прийти к выводу, что хотя и в дистанционном формате обучения и есть свои плюсы, но они незначительны по сравнению с уроном, который наносится применением так называемого дистанта как обучающимся, так и обучению как образовательному процессу. Есть надежда, что при сохранении нынешних темпов вакцинации от коронавируса и при появлении реального иммунологического ответа от вакцинации, который будет способствовать достижению коллективного иммунитета в России, с сентября 2021 года всё же образовательный процесс примет свою классическую форму, а пробелы в преподавании, допущенные при дистанте, уйдут в прошлое.

Список литературы

1. Блинов С. Качество обучения падает: как онлайн-режим скажется на багаже знаний / С. Блинов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://activityedu.ru/Blogs/analytics/kachestvo-obucheniya-padaet-kak-onlayn-rezhim-skazhetsya-na-bagazhe-znaniy/ (дата обращения: 29.03.2021).

2. Костоева З.М. Дистанционное обучение: плюсы и минусы / З.М. Костоева // Вестник науки и образования. – 2020. – №19 (97), ч. 1.

3. Попов А.Н. Роль информационных технологий как средств социальной поддержки детей-инвалидов / А.Н. Попов // Вестник ТГУ. – 2013. – Выпуск 11 (127).

4. Тихон А.С. Негативное влияние компьютера и Интернета на психику и физическое здоровье детей / А.С. Тихон // International Academy Journal Web of Scholar. – №1 (43). – DOI: 10.31435/rsglobal_wos/31012020/6885

5. Шестернин А.С. Информатизация образования. Современные проблемы информационно-образовательной среды / А.С. Шестернин // Научный журнал КубГАУ. – 2014. – №96 (02).

Бауэр Аделина Вадимовна
студентка
Жуликова Анастасия Александровна
студентка
Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРИМЕНЕНИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье описаны возможности использования знаково-символических средств у школьников с задержкой психического развития в процессе их обучения в общеобразовательной школе и показаны возможные приёмы в направлении развития их способностей в умении осуществлять учебные действия с данными средствами.*

Ключевые слова*: дети с задержкой психического развития, знаково-символические средства обучения, инклюзивное образование.*

Одна из актуальных проблем современной школы – повышение эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление школьной неуспеваемости. Её решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, с учётом реальных возможностей учащихся и условий, в которых протекает их учебная деятельность. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с увеличением процента детей с задержкой психического развития в общеобразовательных школах, ведь больше половины неуспевающих как раз и являются детьми с ЗПР.

Современные тенденции таковы, что с каждым годом детей с какими-либо отклонениями в развитии становится всё больше. Растет и процент детей с задержкой психического развития. Федеральная служба государственной статистики приводит следующие цифры: в период с 2011 по 2020 год доля детей с особыми образовательными потребностями увеличилась с 2,6% до 6,8% [1].

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Данная проблема характеризуется замедленным темпом психического развития, личной незрелостью, негрубыми нарушениями в познавательной деятельности.

На этом основании мы ставим своей целью выделение особенностей использования знаково-символической системы у школьников с задержкой психического развития и построение путей развития их способностей осуществлять учебные действия с такими средствами.

Установлено, что многие из детей с ЗПР испытывают значительные трудности в процессе восприятия учебного материала.

Существенные изменения в общем образовании России привело к созданию специальных федеральных государственных стандартов общего образования для учащихся с особыми возможностями здоровья. Именно на основе этого документа строятся адаптивные программы для детей с задержкой психического развития.

В этом документе выделяются особые образовательные потребности, одной из которых является потребность в специальной организации обучения, имеющей коррекционно-развивающую направленность с использованием специальных приёмов и методов, в том числе и визуализации. Необходимость удовлетворение данной потребности связано прежде всего с тем, что восприятие у ребёнка с задержкой психического развития фрагментарно и замедленно. Однако на уроках физики учащиеся должны уметь использовать знаково-символические системы. Дети с ЗПР испытывают разного характера трудности при изучении учебного материала, но данный факт не меняет того, что они должны овладеть этим инструментарием наравне с другими учащимися.

В настоящее время существует огромное количество методов в рамках знаково-символической системы. Одним из них является такой метод как «Кроссенс». Он позволяет в рамках девяти предложений (картинок) передать основную суть изучаемого материала посредством ассоциативных связей, что крайне важно для детей с ЗПР. Для них это будет продуктивным приёмом, так как в данном случае активизируются все типы памяти, а именно: аудиальная, визуальная и кинестетическая. Учащийся, во время выполнения задания, проговаривает связи, видит картинки, визуализирующие эти связи и понятия, и собирает их в единую схему.

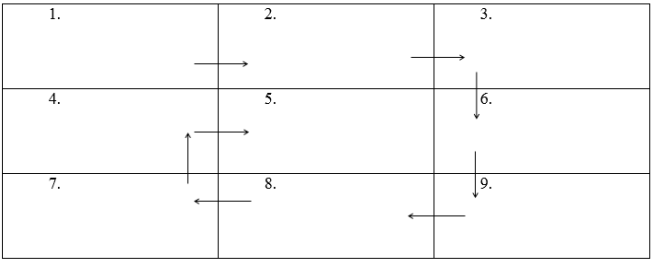
Алгоритм составления «Кросеннса»:

1. Определить тематику и общую идею.
2. Подобрать изображения, иллюстрирующих элементов.
3. Выделить 9 элементов – изображений, имеющих отношение к идее и теме урока.
4. Найти связь между элементами, определить их последовательность.
5. Сконцентрировать смысл в одном элементе (пятый квадрат).
6. Выделить отличительные черты, особенности каждого элемента.

Приведем наглядный пример использования кроссенса при изучении темы «преломления света». Следует отметить, что читать кроссенс необходимо так, как это показано на схеме 1. Картинки должны быть ассоциативно связаны с последующими и предыдущими, а также с центральной, пятой, картинкой.

Кроссенс составлен на основании основных законов прямолинейного распространения света. Рисунки 1 и 2, 3 и 6, 9 и 8, 7 и 4, связаны между собой тем, что представляют законы прямолинейного распространения, отражения, полного отражения и преломления света в виде наглядных представлений их посредством фотографий и схематического представления. Рисунки 2 и 3, 6 и 9, 8 и 7 связаны между собой, так как один закон выражается через другой. Объединяет их всех центральный рисунок. При изучении нового материала данную схему составляет учитель, при закреплении знаний – ученик.

Схема 1



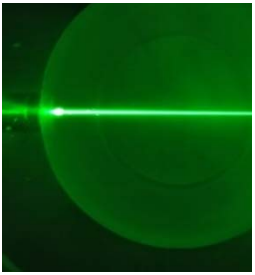


Рис. 1

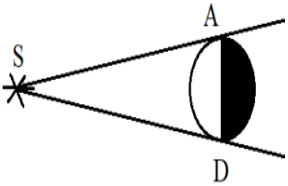


Рис. 2

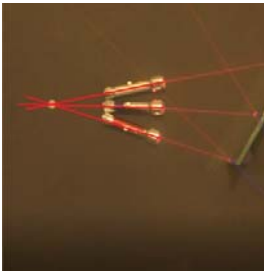


Рис. 3

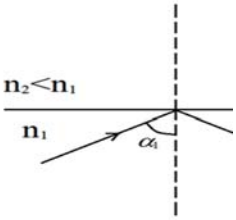


Рис. 4

Рис. 5

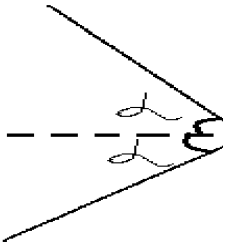


Рис. 6

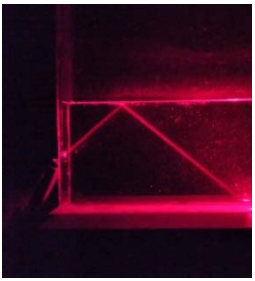


Рис. 7

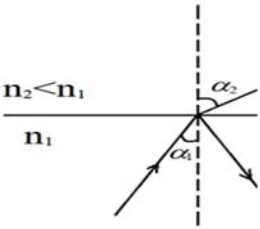


Рис. 8

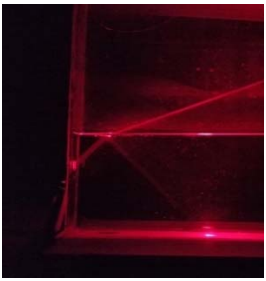


Рис. 9

Таким образом, знаково-символические методы упрощают и облегчают процесс изучения материала для детей с задержкой психического развития и поэтому имеют веское основание для применения их на всех типах уроках, как при изучении нового материала, так и на этапах закрепления и обобщения. В результате мы создаём у ребёнка последовательную выработку и запоминание знаний по рассматриваемой нами теме.

Список литературы

1. Министерство просвещения России. Дети с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health (Дата обращения: 31.03.2021).

Залыгаева Светлана Александровна
канд. психол. наук, доцент
Шалагинова Ксения Сергеевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА К ШКОЛЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ

Аннотация*: в статье рассматриваются особенности интеллектуальной готовности детей с расстройствами аутистического спектра к школе. Приводятся результаты исследовательской работы и опыт реализации коррекционно-развивающей программы по формированию интеллектуальной готовности детей с аутизмом к школе совместно с нормально развивающимися сверстниками в инклюзивной группе.*

Ключевые слова*: интеллектуальная готовность к школе, дети с расстройствами аутистического спектра, инклюзивная группа, коррекционно-развивающая программа.*

Важный этап в жизни каждого ребенка это переход из детского сада в школу: учебная деятельность становится ведущей, новые, более высокие требования, занятия требуют усидчивости и сосредоточенности, высокими темпами идет усвоение новых знаний, умений и навыков. Дошкольник с ограниченными возможностями здоровья имеет низкие стартовые возможности по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, к семи годам недостаточно компенсируются нарушенные функции. Родителям и педагогам на данном этапе необходимо выбрать такой путь организации подготовки ребенка к школе, который будет ориентирован на особенности конкретного ребенка и сделает процесс формирования готовности к школе наиболее результативным.

Актуальным остается проблема формирования у детей, посещающих инклюзивные группы, готовности к обучению в школе, поскольку школьное обучение, пусть и в особых условиях (по адаптированной основной образовательной программе) требует от первоклассника определенного

уровня познавательных способностей. Таким образом, особое значение имеет формирование непосредственно интеллектуальной готовности к школьному обучению, как способности к овладению анализом, синтезом, сравнением, обобщением, сериацией, классификацией и т. д., поскольку ввиду особенностей здоровья дошкольникам инклюзивной группы освоение этих навыков дается намного труднее. Недостаточность интеллектуальной подготовки к школе повлечет за собой неспособность ребенка адекватно воспринимать и обрабатывать поступающую информацию, объем которой, в соответствии с программами школьного образования, будет постоянно увеличиваться.

Несмотря на то, что практика инклюзивного образования в России внедрена с 2008 года, реализация программ инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях, как и их содержание по-прежнему требуют доработки и совершенствования. В частности, в инклюзивных группах, подготовка к школьному обучению, как правило, организуется в одинаковых для всех детей группы условиях, хотя дети с ограниченными возможностями здоровья, ввиду своих индивидуальным особенностей, требует к себе особого отношения, в том числе и в части формирования у них интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Проблема психологической готовности ребенка к школе достаточно разработанная проблема как в детской психологии, так и в специальной психологии и коррекционной педагогике. Исследованием готовности детей к школе занимались такие зарубежные ученые как Г. Гетпер, А. Керн, Ж. Пиаже, Я. Йирасик и др. В отечественных работах исследование данной темы отражено в работах Л.А. Ясюковой, Н.И. Гуткиной, В.И. Долговой, Р.В. Овчаровой, и др. Т.Ю. Четверикова, Ф.М. Салимова, Н.А. Рачковская рассматривают процесс обучения, социализации и адаптации детей с ОВЗ, что включает и подготовку к школьному обучению [1; 2; 3; 7]. Б.Г. Мещеряков в своей работе исследует особенности психологической готовности к школьному обучению у детей с ОВЗ в условиях специального образования; У.В. Ульенкова, М.В. Мещерякова, Ф.М. Салимова, Т.Ю. Четвертикова рассматривают особенности создания условий для психолого-педагогической работы с детьми с ОВЗ и формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению [4; 5; 6]. Однако подготовка к школе детей с ОВЗ в условиях инклюзивных дошкольных групп рассматривается в психолого-педагогической литературе значительно меньше.

В рамках данной проблемы было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие дети, посещающие подготовительную к школе группу ДОУ г. Тулы. Экспериментальная группа состояла из 18 детей, двое из которых (1 мальчик и 1 девочка) имели клинический диагноз «ранний детский аутизм 4 группы» с сохранным интеллектом, поставленный районным врачом-психоневрологом и специалистами центра детской неврологии. Средний возраст детей участвующих в исследовании составил 6,5 лет.

Для диагностики интеллектуальной готовности к школе детей подготовительной группы, в том числе и детей с аутизмом были использованы методики из психодиагностического комплекса готовности детей к обучению в школе Л.А. Ясюковой [7]. В диагностическую программу вошли следующие методики: визуальный интуитивный анализ-синтез, визуальные аналогии, методика «4 лишний», выделение существенных при-

знаков, Бендер гештальт-тест (диагностика зрительно-моторных функций), методика исследования кратковременной речевой и зрительной памяти.

Результаты анализа психодиагностических данных позволили выделить ряд особенностей развития интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 7-ого года, имеющих расстройство аутистического спектра. Данные особенности заключаются в отсутствии у детей с РДА способности видеть собственные ошибки и смысловые несостыковки, самостоятельно выполнять предложенные задания и следовать инструкции при выполнении заданий на слух. Кроме того, у детей с расстройствами аутистического спектра имеются нарушение зрительно-моторных функции, кратковременной речевой и зрительной памяти. Детям трудно овладеть интуитивным речевым и визуальным анализом-синтезом, проводить речевые и зрительные аналогии, у них низкий уровень произвольного владения речью и низкий уровень абстрактного мышления. Кроме того, некоторым детям данной группы трудно соблюдать необходимые для выполнения заданий правила поведения и своевременно реагировать на просьбы и действия педагога.

Анализ особенностей формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению детей 7 года жизни в инклюзивной группе позволил определить особые образовательные потребности этих воспитанников, а именно: необходимость развития произвольного внимания и поведения ребенка, развитие смыслообразования, формирование у ребенка умения самостоятельно планировать и последовательно развертывать свои действия и свою речь.

Соответственно, особые образовательные потребности детей задают логику и последовательность формирования у них интеллектуальной готовности к школьному обучению и невозможность механического перенесения в работу с детьми методов коррекционной педагогики. При обучении и воспитании детей с РДА в инклюзивной группе использование методов коррекционной педагогики возможно лишь частично, при индивидуальной работе с воспитанниками с ОВЗ.

При составлении системы занятий по формированию интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей инклюзивной группы учитывались разные стартовые возможности воспитанников. В систему занятий были включены упражнения, направленные на развитие у детей умения следовать установленным правилам поведения, навыков восприятия и распознавания, а также внимания, работоспособности и усидчивости; развитие мелкой моторики рук, представлений об окружающем мире и особенностях установки межличностных отношений (коммуникативных навыков); развитие навыков воображения и творческих способностей, развитие адекватной самооценки; развитие тактильных ощущений, представлений о различных цветах; формирование математических навыков, умения сортировать и классифицировать предметы; развитие умения воспринимать инструкцию на слух; воспитание умения работать в группе. Эффект от реализации данной системы занятий подкреплялся проведение сопутствующей работы с родителями детей и воспитателями ДОУ. С ними проводились беседы, а также коллективные собрания.

В процессе коррекционно-развивающей работы с детьми реализовывался принцип последовательного формирования предпосылок учебного поведения и школьно-значимых навыков чтения и письма, в связи с

необходимостью предварительной специальной работы по организации внимания и поведения аутичного ребенка на педагогических занятиях.

Таким образом, последовательная и систематическая работа, в которой учитываются как особенности детей с ОВЗ аутистического спектра, так и их нормально развивающихся сверстников позволяет эффективно подготовить к школе воспитанников инклюзивной группы.

Список литературы

1. Антошина Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях детского сада общеразвивающего вида / Ю.А. Антошина // Международный педагогический портал. – 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://solncesvet.runсихолого-педагогическое-сопровожд-5/ (дата обращения: 20.03.2021).
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с.
3. Долгова В.И. Интеллектуальная готовность к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста / В.И. Долгова, О.А. Кондратьева, О.А. Конурова // Концепт. – 2015. – Т. 31. – С. 56–60.
4. Мещерякова М.В. Особенности психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ / М.В. Мещерякова // Психология, социология и педагогика. – 2016. – №8. – С. 42–45.
5. Салимова Ф.М. Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях / Ф.М. Салимова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – №4 (31). – С. 156–163.
6. Четвертикова Т.Ю. Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования / Т.Ю. Четвертикова // Концепт. – 2016. – №8. – С. 1–7.
7. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: метод. руководство / Л.А. Ясюкова. – СПб.: Иматон, 2019. – 120 с.

Карпенко Лидия Ивановна
воспитатель
Еверзова Анна Ивановна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №84»
г. Белгород, Белгородская область

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация*: в статье описаны проблемы эмоционально-личностных расстройств у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, подчеркивается важность организации целенаправленной и систематической работы с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи по развитию эмоционального интеллекта.*

Ключевые слова*: эмоционально-личностные расстройства, эмоциональное развитие, арт-терапия, игротерапия, изотерапия, сказкотерапия, маскотерапия, цветотерапия.*

Федеральный государственный стандарт (ФГОС) дошкольного образования ставит первостепенной задачей охрану физического и психи-

ческого благополучия детей, в том числе их эмоционального благополучия. Согласно стандарту, условия реализации программы должны обеспечивать полноценное развитие личности детей во всех основных образовательных областях на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и другим людям.

В педагогической практике было замечено, что в последние годы увеличивается число детей с нарушениями психоэмоционального развития, особенно у детей с ограниченными возможностями развития. К типичным симптомам этих нарушений у дошкольников относятся: эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность и т. д., это серьезно осложняет взаимоотношения ребенка с окружающим миром. Соответственно организованная педагогическая работа в этом направлении не только может обогатить эмоциональный опыт дошкольников, но и значительно смягчить и полностью устранить недостатки в их личностном развитии.

Одним из приоритетных направлений в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» является развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье. Ребенок в дошкольном возрасте способен сдерживать слезы, скрывать свои страхи и т. д. Нарушения психоэмоционального развития детей с общим недоразвитием речи являются очень распространенными и имеют стойкий характер.

В педагогической практике все чаще приходится сталкиваться с проблемами эмоционально-личностных расстройств у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Эмоциональное развитие, как важнейшая характеристика личности, всесторонне рассматривается в работах отечественных педагогов и психологов (И.П. Анненкова, Н.С. Ежкова, Е.И. Изотова, Е.Ф. Никифорова, О.М. Кулеба, А.Д. Кошелева, Н.С. Ульянова и др.).

Дошкольникам с ОНР свойственна фиксированность на речевом дефекте. Основное проявление данного факта – неуверенность в себе, иногда это может сказываться на речевой активности ребенка, а также на его взаимоотношениях с социумом. Эмоциональная сфера дошкольников с ОНР характеризуется повышенной тревожностью, высокой степенью психоэмоционального напряжения, невыраженностью сопереживания к эмоциональному сопереживанию других людей.

Детальный анализ развития основных показателей эмоционального интеллекта осуществляется на основе мониторинга и использованием диагностических методик:

1. Методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

2. Методика изучения эмоционально-волевой саморегуляции у детей 4–7 лет (А.М. Щетинина).

3. Методика диагностики понимания своих эмоциональных состояний и выражения эмоций (В.М. Минаева).

Неэффективная реализация возможностей в эмоциональном развитии детей приводит к «эмоциональному застреванию», формированию «эмо-

циональной глухоты». Это позволяет рассматривать проблему эмоционального развития порастающего поколения как одну из актуальных, а поиск эффективных путей ее решения является важной задачей для современной теории и практики.

Указанные факты подчеркивают необходимость решения проблемы социализации дошкольника, посредством развития позитивной эмоциональной гибкости, позволяющей ребенку чувствовать более уверенно в постоянно меняющихся условиях социальной среды. Особенно актуальным в образовании дошкольников обращение к эмоционально-интеллектуальной сфере психики, которая обозначается понятием «эмоциональный интеллект».

Этот термин все чаще используется в дошкольной педагогике наряду с такими понятиями, как «эмоциональное развитие», «эмоциональная отзывчивость».

Сказанное подчеркивает важность организации целенаправленной и систематической работы с детьми дошкольного возраста с ТНР по развитию эмоционального интеллекта. Ученые и практические работники предлагают различные методы и средства развития эмоционального интеллекта, профилактики эмоционального неблагополучия детей, одним из которых являются средства арт-терапии.

Арт-терапия качественно изменяет состояние личности, так как при этом снижается тревожность, изменяется самоотношение, развивается творческое воображение. К современной арт-терапии относят игротерапию, изотерапию, сказкотерапию, оригами, маскотерапию, драматерапию, музыкотерапию, цветотерапию, песочную терапию, танцевально-двигательную терапию и т. д.

Музыка, художественное слово, изобразительное искусство – источник особой детской радости в дошкольном детстве. Ребенок открывает для себя волшебный мир искусства; при достаточном богатстве эмоциональных впечатлений, стремится выразить их в собственном «творческом продукте» через музицирование, рисование, словотворчество. При этом ребенок открывает себя, постигает собственные возможности, окружающий мир.

В соответствии с поставленными задачами в образовательной деятельности используются различные формы, методы и средства:

– игротерапия (сюжетно-ролевые, коммуникативные и т. д.). Взаимосвязь между игрой и эмоциональным состоянием детей выступает в двух планах, становление и совершенствование игровой деятельности влияет на возникновение и развитие эмоций, а сформировавшиеся эмоции влияют на развитие игры определенного содержания;

– арт-терапия – представляет методику лечения при помощи художественного творчества. В частности: музыкотерапия; рисование песком; изотерапия (рисование на стекле, или прозрачном мольберте, монотипия, кляксография, рисование пальчиками, ладошками и т. д.); цветотерапия; танцевально-двигательная терапия (психотерапия посредством движения и танца;

– психогимнастика, один из невербальных методов, который предполагает выражение эмоционального состояния, эмоциональных проблем с помощью движения, мимики, жестов (этюды, мимика, пантомимика);

– использование наглядных пособий (фотографии, рисунки, схемы и т. д.);

– накопление эмоционального опыта, понимание эмоций, умение управлять своими эмоциями (большую роль играют: чтение художественной литературы, прослушивание музыкальных произведений, дидактические и творческие игры).

Ориентировочная структура каждого занятия:

1. Приветствие. Создание атмосферы группового доверия и принятия.
2. Разминка – воздействие на эмоциональное состояние детей.
3. Основное содержание занятия – совокупность арт-терапевтических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия (сказкотерапия, музыкотерапия, изотерапия, песочная терапия, проигрывание ситуаций и т. д.).
4. Рефлексия – оценка занятия (беседа).

Работу над развитием эмоционального интеллекта у дошкольников с ТНР надо проводить в тесном сотрудничестве с родителями своих воспитанников. Дети должны чувствовать, что родителей тревожат не только их успехи в приобретении различных навыков и умений. В работе с родителями детей с ОВЗ по развитию эмоционального интеллекта использовались следующие формы:

– брифинги;

– консультации, тренинги;

– информационные стенды;

– беседы, групповые собрания, совместные досуговые праздники и прогулки, участие родителей в проектах;

– организация выставок и поделок, сделанных родителями совместно с детьми.

Организация педагогической работы с детьми и их родителями способствовала обогащению эмоционального опыта детей с ОВЗ и значительно смягчала недостатки в их личностном развитии.

Список литературы

1. Волков Б.С. Учим общаться детей 3–7 лет: методическое пособие / Б.С. Волков, Н.С. Волкова. – М.: ТЦ «Сфера», 2014.

2. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – М.: Когито-центр, 2010.

3. Прусакова О.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста / О.А. Прусакова, Е.А. Сергиенко // Вопросы психологии. – 2006. – №4. – С. 24–35.

Кожин Геннадий Игоревич
магистрант
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЗГЛЯДЫ Л.Н. ТОЛСТОГО НА ПРОБЛЕМУ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОМФОРТНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация*: представлен анализ взглядов Л.Н. Толстого на психолого-педагогические условия создания развивающей и комфортной среды в условиях современной образовательной организации; показана возможность применения идей Л.Н. Толстого при организации инклюзивного образования.*

Ключевые слова*: Л.Н. Толстой, среда, психолого-педагогические условия, образовательная организация, инклюзивное образование.*

Положение о ведущей роли духовно-нравственного потенциала личности как ключевое психолого-педагогическое условие организации обучения объединяет большинство исследований в рамках гуманистической парадигмы образования. В этом контексте обратимся к наследию Л.Н. Толстого. Большой вклад для современной психологической науки внесли труды Б.С. Братуся, И.В. Ежова и др., посвященные изучению духовного бытия человека, показавших важность поднятых Л.Н. Толстым вопросов.

По Л.Н. Толстому, человеческая деятельность – источник, основа образования. Он отмечал, что образование как деятельность, составляет совокупность влияний, развивающих человека, дающих миросозерцание и новые сведения. Подчеркивал, что образование во взаимосвязи с культурой является главной силой, приобщающей людей к «истинной жизни», нравственному самосовершенствованию в любви. По мнению Л.Н. Толстого, подлинно культурное становление и развитие человека предполагают осознанное, целенаправленное приобщение к реализации единого для всех смысла человеческой жизни. Это было положено мыслителем в основу педагогического опыта и повлияло на видение организации образования.

Другим условием Л.Н. Толстой считал построение и реализацию образования, ориентированного на обеспечение свободы личности, раскрытие его творческого потенциала. Однако после изучения трудов, опыта работы педагогов, анализа собственной педагогической деятельности он пришел к выводу о неразработанности вопросов об организации педагогического процесса в школе. Л.Н. Толстой ориентировал руководствоваться не педагогической теорией, зарубежным опытом, а педагогической практикой и опытом. С позиции антропологии он настаивал на том, что для организации образования важно понимать его сущность как взаимодействие учителя и обучающегося.

По мнению Л.Н. Толстого, преподавание совпадает с природным стремлением людей к приобретению знаний, исходя из философского понимания образования как благо, даваемое жизнью. Толстой, подчеркивая зависимость от множества факторов, многосложность образования как педагогического процесса, сосредоточился на проблеме многообразия образовательных воздействий, аксиологическом его аспекте. По Л.Н. Толстому, наилучшее отношение между учителем и обучающимися – отношение естественности, противоположное отношению принудительности. Он стремился создать в школе обучение новым духом, определяющий стиль, изучение необходимых знаний, обстановку деятельной и творческой работы.

Следующее условие успешной организации образования Толстого – изучение передового опыта, превращение школы в «лабораторию творческого труда учителей и учащихся», а обобщение педагогического опыта будет выполнено успешно, если привлекаются работники гимназий, училищ. По Толстому, в общую основу содержания образования поставлены религиозное понимание и нравственное учение. Если образование свободное и выстраивается на религиозно-нравственном фундаменте, то остальные знания распределяются «…как это им свойственно, сообразно тем условиям, в которых будет находиться то общество, в котором будут преподаваться и восприниматься знания» [1, с. 456]. Весь образовательный процесс содержательно «распадается на семь предметов», ориентированных на интеллектуальное, физическое, нравственное и духовное развитие личности. Л.Н. Толстой подчеркивал, что только при полной свободе организации образования возможна реализация его содержания и целей, она не нарушает воспитательного влияния. По Толстому, учебная литература – средство и условие успешной педагогической деятельности в рамках образовательного процесса, им созданы учебные книги, ориентированные на интересы людей.

Современная педагогическая теория и практика подтверждают общую позицию Л.Н. Толстого в отношении структурирования и содержательного наполнения образования. Взгляды мыслителя на условия эффективной организации образования настаивают на то, что ее предметом является учебная деятельность, направленная на освоение обучающимися социокультурного, духовно-нравственного опыта как основы и условия развития. Толстой не отрицал в целом наглядного способа организации образования, отдавая предпочтение не «искусственной», перенесенной из жизни в школу, а «естественной» наглядности, подразумевающей собственно условия жизни, окружающие ребенка. Поэтому его требования к учителю хорошо знать детей имеет не только социальный, но и педагогический контекст. Подчеркивал, что обучение должно быть наглядным, это выдумано самой природой, «Все пять чувств участвуют в обучении, и потому всегда был и будет *Anschauungsunterricht*» [1, с. 84], «… *(нем.)* – наглядное обучение» [1, с. 521].

Изучив множество учебников и методических руководств, Толстой попытался представить методику преподавания дисциплин, «развертывания» учебного материала, которая должна соответствовать логике научных достижений, открытий. Задача учителя – организация самостоятельной учебной деятельности, дети приходят к определенным результатам,

проходя в сокращенной форме путь открытия. Такой способ организации учебной деятельности содействует развитию «высших» способностей (рефлексии, стремления к анализу, оценке, воображению, «поэтического чутья»), базовых в интеллектуальном, нравственном развитии.

Перечислим методы организации учителем образования, представляющие условия успеха в нем, деятельности, ориентированной на личность обучающегося, обеспечивающей готовность к жизни, приобщение к духовно-нравственным ценностям: диалог, беседа, рассказ (развитие интеллекта и сознания личности); искусство (формирование опыта ценностного отношения); пример, анализ жизненных ситуаций, упражнение, опыт, экскурсии (формирование опыта деятельности поведения). У Л.Н. Толстого они соотносятся со способностями человека, имеющие не только субъектный характер, но и социальный аспект развития личности и человеческого общества. Основными критериями и условиями эффективности применяемых учителем методов организации образования Л.Н. Толстой считал не только знания, ум обучающихся, но и их отношение к Богу, миру, друг к другу, самим себе, в основе которых – духовно-нравственные ценности, осознание своего «Я» как активного субъекта свободной творческой деятельности.

Нельзя увидеть унификацию Толстым какого-либо метода и соответственно методики обучения. Это подчеркивает свободу выбора учителем методов организации образования, их комплексный характер. Организация учителем образования по Л.Н. Толстому предусматривает сочетание школьных и внешкольных, индивидуальных и групповых форм обучения. Толстой был убежден в необходимости применения учителем индивидуального подхода к обучающимся, позволяющего учитывать не только знания и умения, их жизненный опыт, но и особенности речи, познавательной сферы, степень сформированности волевой и нравственной сфер личности. Он призывал учителей при проведении уроков соблюдать требования, принципы, которые в целом выражали его приверженность лучшим педагогическим традициям и находились в соответствии со свободой и ненасилием. Л.Н. Толстой писал: «… для того чтобы он учился охотно, нужно: 1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно и 2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях» [1, с. 289].

В современной школе большое внимание уделяется инклюзивной образовательной среде – виду образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития в условиях образовательной организации. В раздумьях о новой школе мы можем применить идеи и разработки Л.Н. Толстого, которые словно отражают проблемы сегодняшних дней и предлагают нам свежий, оригинальный взгляд на вопросы современной педагогики. В основу методики организации инклюзивной образовательной среды учителем может лечь убеждение Толстого – «искусство и талант» обусловлены потребностью отвечать «на все возможные затруднения, встречаемые учеником». Рассматривая урок как основную форму организации учителем образования, мыслитель призывал соотносить его с особенностями обучающихся, их «душевными силами» и условиями протекания познавательной сферы свободного и творческого характера. В соответствии с философско-педагогической концепцией Л.Н. Толстого сформулированные

и обоснованные им психолого-педагогические условия организации образования призваны содействовать свободному, творческому, гармоническому и духовному развитию личности, в том числе ребенка с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой; сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.

Корнейков Евгений Николаевич
студент
ФГБОУ ВО «Брянский государственный
университет им. академика И.Г. Петровского»
г. Брянск, Брянская область

ПРЕДПОСЫЛКИ И НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация*: в статье рассмотрены ключевые аспекты воспитания школьников в условиях цифровизации общества. Отмечено, что применение цифровых технологий в воспитании – объективно обусловленная необходимость и реальность. Предпосылкой проектирования и реализации воспитания современных школьников на основе включения цифровых технологий в воспитательный процесс является, в первую очередь, высокая значимость цифрового пространства для современных школьников, его влияние на все стороны жизни общества (в том числе – на процесс образования). Перспективным направлением развития воспитания в условиях цифровизации общества определена целостность, единство в реализации традиционных педагогических технологий и потенциала информационно-коммуникационных технологий.*

Ключевые слова*: воспитание, цифровизация общества, информатизация образования, качество воспитательной работы.*

Термин «цифровизация» появился сравнительно недавно как развитие понимания информационно-коммуникационных технологий в контексте обособления и выделения различных аспектов информатизации общества вследствие внедрения аппаратных средств в повседневную жизнь современного человека и в связи с переводом информации в цифровой код. На такой подход в понимании цифровизации, цифровых технологий указывают в своих работах Е.Л. Вартанова, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов [3] и другие исследователи.

В образовании (как системе, как процессе) цифровые технологии реализуются как широкое применение всевозможных типов и видов аппаратных средств и электронного оборудования, а также различных приложений и программного обеспечения, описание работы которых предполагает оцифровку информации, представление различных видов информации в виде некоторого цифрового кода. Сегодня под цифровыми технологиями понимаются процессы и операции по сбору, хранению, анализу и обмену

информацией в цифровой форме в сети интернет, сущность обработки информации различными электронными вычислительными машинами (персональный компьютер, мобильные телефоны, smart-устройства и др.) [9].

Государство предпринимает шаги к модернизации образования в условиях информатизации и цифровизации общества, внося коррективы в законодательство и разрабатывая федеральные целевые программы. Документы, определяющие государственную политику в сфере образования и перспективы развития воспитания в России («Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [8], Национальный проект «Образование» [10] и др.), прямо указывают на необходимость включения потенциала информационно-коммуникационных технологий в процесс воспитания детей и подростков в условиях информатизации и цифровизации общества [5]. В практике воспитательной работы накоплен определенный положительный опыт применения информационно-коммуникационных технологий в воспитании молодежи. Реализация возможностей информационно-коммуникационных технологий осуществляется как на общероссийском уровне, так и на уровне отдельных школ [4].

Ориентация на цифровые технологии в воспитании современных школьников обусловлена рядом факторов. Среди них можно выделить следующие:

– цифровое пространство для современных школьников является привычной «средой жизни», в котором дети и подростки проводят значительную часть времени;

– цифровое образовательное пространство предоставляет множество вариантов для организации коммуникации своих пользователей, оперативного педагогического диалога – используя интерактивные возможности цифрового пространства, субъекты образовательного процесса (воспитанники, их родители, воспитатели, администрация школ) всегда находятся в оперативной взаимосвязи, тем самым повышается эффективность педагогического взаимодействия;

– включение в воспитательный процесс информационно-коммуникационных технологий дает возможность вариативности и разнообразия форм воспитательной работы и взаимодействия воспитанников и воспитателей.

В процессе деятельности в цифровом пространстве у детей и подростков вырабатывается ряд новых для них качеств и состояний: удовлетворяется познавательный интерес в различных сферах знания на основе «мультимедийного» восприятия информации, реализуется возможность «проигрывания» в виртуальном мире различных социальных ролей. Тем самым, виртуальный, цифровой мир формирует у школьников жизненную позицию, мировоззрение, навыки ориентации как в реальном, так и в будущем информационном мире.

В то же время процесс работы детей и молодежи в глобальной сети несет на себе и негативные последствия [1]. Это и нарушение коммуникации, и формирование навыков «командного» общения, потеря реальности и др.

Высокая значимость цифрового пространства для современных школьников, его влияние на все стороны жизни общества (в том числе – на процесс образования) позволяют сделать вывод о необходимости ориентации современной системы воспитания на цифровые технологии.

Отметим, что в процессе воспитания современного подрастающего поколения цифровизация рассматривается как неизбежный процесс трансформации содержания, методов и организационных форм воспитательной работы с учетом стремительной информатизации всех аспектов образования (в том числе – развивающейся цифровой образовательной среды). Исходя из своей сущности, цифровизация в образовании делает возможным использование информационно-коммуникационных технологий для повышения эффективности образовательного процесса [8]. Цифровизация образования преследует цель повышения эффективности и качества образовательного процесса, составной частью которого является процесс воспитания. Воспитание школьников в условиях цифровизации общества направлено на формирование мировоззрения школьников, формирование у них социально одобряемых личностных качеств.

Проектирование воспитательной работы в условиях цифровизации требует новых подходов, нового отношения педагогов общеобразовательной школы к процессу воспитания школьников. Именно школа призвана решать задачу воспитания, опираясь на требования общества и государства. В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко и В.Н. Пустовойтов определили принципы воспитания молодого поколения в условиях цифровизации общества. Среди данных принципов авторы называют требования: целенаправленной спланированной наступательности воспитательного процесса; единства воспитательных воздействий всех институтов воспитания как в реальной, так и в «цифровой» (виртуальной) образовательной среде; целостности применения в процессе воспитания традиционных и ориентированных на использование ИК-технологий моделей и технологий воспитания [1].

Рассмотрим отдельные ключевые возможные направления в процессе модернизации воспитания в условиях цифровизации общества.

Традиционно применение информационных технологий в процессе воспитательной работы сводится к использованию средств представления информации: видео, аудио, мультимедиа и др. В последнее время воспитателями в практике работы школ стали использоваться формы воспитания, основанные на организации удаленного взаимодействия: онлайн-встречи, телекоммуникационные проекты социальной тематики и др. Цифровые технологии позволяют модернизировать воспитательный процесс, используя современные, интересные для школьников формы воспитания: посещение электронных музеев и выставок, онлайн-экскурсии и др.

Одним из перспективных вариантов модернизации воспитания в условиях цифровизации общества представляется ориентация на использование и учет возможностей искусственного интеллекта. Под применением искусственного интеллекта в процессе воспитания понимается опора педагога, воспитателя на машинные методы искусственного мышления при решении воспитательных задач, позволяющих человеку выбрать оптимальные из предложенных пути влияния на сознание и чувства воспитанника, исходя из гуманистических начал. Очевидно, что в данном случае искусственный интеллект способен усилить профессиональную интерактивность и профессиональную компетентность самого педагога [6].

Применении IT-технологий в воспитании оказывает влияние как на сознание, так и на поведение учащихся [2]. Применение информационно-

коммуникационных технологий позволяет оптимизировать процесс воспитания школьников на основе вовлечения их в воспитательный процесс как субъектов образовательного пространства. В этом случае создаются реальные предпосылки и возможности развития у воспитанников личностных качеств самостоятельности и творчества [7].

Обобщая сказанное, отметим: цифровизация, цифровые технологии являются важным социальным фактором, оказывающим влияние на процесс воспитания современных детей и подростков. Это мощное средство и среда их социализации. Цифровые технологии выступают в современном обществе источником прогресса, позволяют проектировать будущее образования подрастающего поколения России. Значимость информационно-коммуникационных технологий в воспитании школьников трудно переоценить. Данные технологии потенциально способны сделать более эффективными, соответствующими запросам и интересам современных школьников традиционные («бесцифровые») технологии воспитания. В сочетании с традиционными педагогическими технологиями информационно-коммуникационные технологии в воспитании несут в себе потенциал реализации способностей школьников, обеспечивают коммуникативное равенство, интерактивность социального обмена – т.е. создают условия для формирования у детей и подростков тех качеств личности, которые необходимы современному человеку и человеку будущего.

Список литературы

1. Борисенков В.П. Поликультурное воспитательное пространство вуза как среда формирования гражданственности и патриотизма / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, В.Н. Пустовойтов // Педагогика. – 2018. – №2. – С. 44–51.

2. Верещагина Н.И. Патриотизм как основа патриотической культуры школьников / Н.И. Верещагина // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – №4 (9). – С. 23–30.

3. Данилова Л.Н. Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей / Л.Н. Данилова, Т.В. Ледовская, Н.Э. Солынин [и др.] // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. – 2020. – №2. – С. 5–12.

4. Константинов С.А. Совершенствование патриотического воспитания современных российских школьников / С.А. Константинов // Вестник ТГПУ. – 2010. – №4 (94). – С. 56–62.

5. Колесникова К. Федеральный проект по патриотическому воспитанию примут до конца года / К. Колесникова // Российская газета. – 22.06.2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rg.ru/2020/06/22/federalnyj-proekt-po-patrioticheskomu-vospitaniiu-primut-do-konca-goda.html (дата обращения: 12.03.2021).

6. Петрова Н.П. Цифровизация и цифровые технологии в образовании / Н.П. Петрова, Г.А. Бондарева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №5 (78). – С. 353–355.

7. Пустовойтов В.Н. Теория и практика формирования познавательной компетентности старшеклассников в процессе обучения математике: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.Н. Пустовойтов. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013. – 413 с.

8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // Российская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 28.03.2021).

9. Скляр М.А. Цифровизация: основные направления, преимущества и риски / М.А. Скляр, К.В. Кудрявцева // Экономическое возрождение России. – 2019. – №3 (61). – С. 103–114.

10. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.gov.ru/national-project/ (дата обращения: 28.03.2021).

Кох Дмитрий Александрович
бакалавр, студент

Левченко Александра Евгеньевна
бакалавр, студентка

Рюмина Татьяна Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, Новосибирская область

DOI 10.31483/r-98239

ФЕНОМЕН ДВОЙНОЙ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОСТИ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация*: статья посвящена изучению и раскрытию феномена двойной исключительности. Освещается вопрос сочетания одаренности с проблемами поведения и здоровья. Анализируются различные подходы в истории изучения проблемы одаренности и специального образования, описывается система работы с детьми данной группы.*

Ключевые слова*: двойная исключительность, одаренность, образование, инклюзия, дизонтогенез.*

Актуальность темы исследования определяется возрастающим вниманием современности к проблемам выявления и развития одаренности в сочетании с различного рода нарушениями в поведении, здоровье, психике у людей на разных этапах онтогенеза. В связи с этим у стремительно меняющегося, высокотехнологичного общества возникает запрос на построение теоретической модели двойной исключительности.

В отечественной психологии уделяется большое внимание к определению одаренности, ее выявлению, способам реализации, методам обучения и воспитания детей различных возрастов (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Ю.Д. Бабаева, Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, В.А. Петровский, Л.В. Попова, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, В.М. Экземплярский, В.С. Юркевич), но изучению одаренности с совокупностью с нарушениями отводилось значительно меньше времени, из-за этого актуальность изучения данного феномена только возрастает.

В зарубежной психологии одаренность является одним из самых перспективных направлений для исследований, наибольший вклад внесли R. Davis, J. Lupart, S. Moon, D. Montgomery, S. Reis, S. Rimm, L. Silverman, T. West. Однако, как и в отечественной психологии, по сей день стоит нерешенным вопрос сочетания одаренности и различных особенностей.

Предпринимаемая в настоящее время попытка обращения к проблемам и трудностям, связанным с одаренностью, является важным шагом и, возможно, прорывом в образовании таких детей. Трудности в обучении являются несоответствием между возможностями людей и результатами

их научения. У одарённого человека есть способности, которые сопровождаются особенностями поведения или восприятия информации, которые не позволяют ему реализовать свои способности [5, с. 94]. Трудности обучения включают в себя нарушения письменной речи (дислексию, дисграфию), устной речи (дисфазию), счета (дискалькулию) и др.

Характеризуя феномен двойной исключительности, мы бы хотели заострить внимание на возникновении ряда теорий, которые возникли в процессе наблюдения за поведением и личностным развитием людей, имеющих незаурядные способности и демонстрирующие выдающиеся результаты. Концепция А. Адлера о сверхкомпенсации как механизме появления высоких способностей, то есть рассмотрении дефекта не только как слабости и ограничения, а как позитивного стимула развития лежит в основе большинства из них [8, с. 202]. Адлер считал, что «…если какой-либо орган благодаря морфологической или функциональной неполноценности не справляется вполне со своими задачами, тогда ЦНС и психический аппарат человека принимают на себя задачу компенсировать затрудненное функционирование органа. Дефект становится, таким образом, исходной точкой и главной движущей силой психического развития личности». Аналогичную позицию занимал и В. Штерн, который полагал, что благодаря компенсации из слабости возникает сила, а из недостатков – способности. Л.С. Выготский также одно время находился под влиянием идей Адлера. «Как всякий процесс преодоления и борьбы, и компенсация может иметь два крайних исхода – победу и поражение. Исход зависит от многих причин, но в основном от соотношения степени недостатка и богатства компенсаторного фонда. Всегда и при всех обстоятельствах развитие, осложненное дефектом, представляет творческий процесс (органический и психологический) созидания и пересозидания личности на основе перестройки всех функций приспособления. Создается новый, особенный тип развития. Если мы знаем, как из слабости возникает сила, из недостатков – способности, то мы держим в своих руках ключ к проблеме одаренности», – считал Л.С. Выготский. Такая позиция в отношении одаренности плохо сочетается с его же принципом универсальности механизмов психического развития и в норме, и при его патологии [1, с. 132].

Феномен двойной исключительности, в дальнейшем ДИ, возник в 1970 г как совместное образование “gifted-handicapped”, возникшее на основе 35-летних исследований в образовании США. Образование для «одаренных инвалидов» возникло благодаря соединению специального образования и образования для одаренных. «Одаренные инвалиды» (gifted-handicapped) это обучающиеся с какой-либо одаренностью: интеллектуальной, моторной, творческая и т. д.; и с какими-либо специальными нуждами: сложности в обучении, неврологические проблемы и так далее.

Двойная исключительность – сочетание одаренности у людей с различными рода нарушениями в поведении, здоровья и психике, в частности с СДВГ, а также в академических возможностях. По подсчетам американских ученых, Двойной исключительностью обладают примерно 10–15% всех одаренных детей, чем оправданы их особые образовательные потребности, такие как проблемы сенсорной интеграции, обработка слуховой или зрительной информации, пространственная дезориентация, дислексия и т. д.

В современной практике имеются сложности выявления ДИ у детей с какой-либо одаренностью. Проблема обнаружения ДИ могут возникнуть из-за смой одаренности ребенка. Одаренность, к примеру, в тесте Векслера может проявляться в 19 субтесте («словарный») и в 7 («Шифровка»), однако, когда данные теста суммируются, то схождение плюса и минуса приходит к усредненному балу, что показывает представителя среднего класса учащихся, а не одаренности. Так же в отличии от детей условной нормы, ребенок с СДВГ проявляет повышенную активность, которая носит в большей степени бесцельный характер. Импульсивность поведения, так же может способствовать проблеме выявления одаренности у ребенка, из-за этого может возникнуть впечатление, что перед нами не одаренный ребенок, а среднестатистический.

Опираясь на «Рабочую концепцию одаренности» Д.Б. Богоявлинской, В.Д. Шадрикова и других авторов 2003 г. Другое дело – одаренные дети с дисгармоничным типом развития [2, с. 277]. Различия различаются не только в очень высоком уровне отдельных способностей и достижения (нередко именно эти дети имеют показатели IQ от 130 до 180). В основе этого варианта одаренности, лежит другой генетический ресурс, так же другие механизмы возрастного развития, характеризующегося чаще всего ускоренным, но иногда и замедленным темпом. Кроме того, его основу может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств, а под час ставит под вопрос наличие одаренности как таковой. Во избежание предписания детей в группу риска, в результатах работы с одаренными детьми стоит избегать навешивания каких-либо ярлыков, которые могут быть опасны из-за нанесения психологической травмы ребенку. Чтобы результаты педагогической и психологической диагностики были достоверными нужно придерживаться следующих позиций:

– актуальный уровень развития ребенка;

– особенности конкретных проявлений одаренности в различных видах деятельности;

– потенциальные возможности ребенка;

– индивидуальные особенности учебной деятельности.

Для выявления двойной исключительности были разработаны и адаптированы тесты А.И. Савенко и А.А. Лосевой, и объединены М.Н. Положай, благодаря которым можно выявить определенную одаренность с наличием СДВГ в зависимости от субтеста [7, с. 293]. Количество признаков одаренности в каждой сфере деятельности равно шести, что делает результат конкретным и показывающим одинаковое количество критериев для оценки одаренности. Благодаря методике М.Н. Положай, которая первично диагностирует двойную исключительность, смогли выявить одаренность у 14,5% детей.

Процессы становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода, психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем в силу чего они могут быть зачислены в группу риска. Существует точка зрения, согласно которой слабости одаренных детей считаются продолжением или, точнее, обратной стороной их достоинств [7, с. 158].

Результаты исследования Е.И. Щеблановой, выделяют три группы детей, имеющих высокий уровень умственных способностей, но которым необходимы особые образовательные потребности. Первая группа представляет собой учащихся с одаренностью несмотря на отсутствие значительных успехов, которые объясняются ленью, низкой мотивацией и неуверенностью в себе. Вторую группу представляют ученики с высоким уровнем умственного развития, однако это одаренностью не признается, они часто считаются неспособными к обучению. Третья группа – это дети с двойной исключительностью, они имеют высокие и низкие способности, которые взаимно маскируют друг друга. Дети этой группы не зачисляются в специальные программы для одаренных детей из-за их усредненных способностей, так как они не могут самостоятельно реализовать свой потенциал и справиться со своими ограничениями, что может привести к различным фрустрационным проблемам [3, с. 147].

Так же в числе детей с двойной исключительностью обнаруживаются дети с расстройство аутистического спектра (РАС), в различной степени выраженности, атипичный аутизм, синдром Аспергера, детский аутизм. Дети с РАС часто имеют проблемы с поддержанием социальных связей, атипичностью вербального развития, реакцией на установившиеся порядки, специфические интересы, дефицит и особенности моторного развития, концентрация на определенных незначительных деталях [6, с. 426].

Для детей с расстройством аутистического спектра характерна асинхрония развития, т.е. отдельные психические функции развиваются замедленно в сравнении с нейротипичным вариантом, тогда как другие- развиваться патологически ускоренно [4, с. 74]. Вследствие чего можно у данной категории детей наблюдать двойную исключительность. Аутизм относят к первазивным, т.е. всепроникающим и всеохватывающим расстройствам.

В качестве доказательной базы истинности теорий «сверхкомпенсации» и «диссинхронии» приводятся истории жизни людей, которые попадали по способности логически мыслить, говорить, способности к самообслуживанию в «нижние» 0,05% человеческой популяции, а в области своего дара – в 0,01% высших возможностей людей. Данный феномен получил название «савантизм» (от фр. savant – «ученый»). Саванты имеют выдающиеся способности в одной или нескольких областях знаний или феноменальное развитие какой-то отдельной психической функции, контрастирующие с общей ограниченностью личности, вызванной наличием грубых психических отклонений.

Таким образом, тема двойной исключительности на сегодняшний день недостаточно рассмотрена и требует более детальных и подробных исследований. Мы также предполагаем, что решением проблемы раскрытия и реализации одаренности детей с особенностями развития может быть разработка программы психолого-педагогического сопровождения, построенной с учетом особенностей данной категории детей.

Список литературы

1. Агавелян Р.О. История специальной психологии / Р.О. Агавелян, О.К. Агавелян, Т.В. Рюмина; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 185 с. – ISBN 978-5-00023-170-8.

2. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности / Ю.Д. Бабаева; под ред. Д.Б. Богоявленской // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 275–295.

3. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 2001. – 318 с.

4. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие / Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с. – ISBN 978-5-496-00049-9.

5. Палецкая Т.В. Оценка достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как проблема эффективности инклюзивного образовательного процесса / Т.В. Палецкая, Т.В. Рюмина // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – №5. – С. 93–98.

6. Равич-Щербо И.В. Психогенетика: учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. и направлению «Психология» / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко; под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 447 с.: табл. – Библиогр.: С. 422–439.– ISBN 5-7567-0232-6.

7. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования / А.И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978–5-534–10212–3.

8. Хьелл Л.А. Теории личности: Основные положения, исследования и применение: монография / Л.А. Хьелл, Д.Д. Зиглер; пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2003. – 606 с.

Максименко Елена Георгиевна
д-р психол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
г. Донецк

ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация*: в статье автор делится опытом психологической работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях военного конфликта. Автор подчеркивает необходимость развития и поддержания эмоционального родительского принятия особенностей ребенка как необходимого и первичного фактора процесса восстановления ребенка с ОВЗ. В статье содержатся данные исследования тематики психологических проблем обратившихся за консультированием родителей, обобщаются основные выявленные симптомы и предлагаются конкретные психологические интервенции.*

Ключевые слова*: ограниченные возможности здоровья, эмоциональное выгорание, алекситимия, тревожность, психотерапия.*

Понятие «ограниченные возможности здоровья детей» (ОВЗ) объединяет широкий круг специфических особенностей, выявление которых позволяет предложить ребенку специально организованную среду обучения и развития. Как известно, особенности развития диагностируются психолого-педагогической медицинской комиссией. Выделены категории детей с ОВЗ в зависимости от имеющихся нарушений: дети с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, нарушениями интеллектуального развития, расстройствами поведения и общения, в том числе расстройствами аутистического

спектра, синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, комплексными патологиями психофизического развития.

Современная психолого-педагогическая практика справедливо направляет свои усилия в сторону организации условий развития и образования детей с ОВЗ. В литературе мы находим множество новейших технологий по данному вопросу (Т. Кимельман, О.Е. Мелешкевич, Г.Б. Монина, Е. Новоселова, Н. Чакова, Ю.М. Эрц и др.), однако работ, посвященных психологической поддержке родителей детей с ОВЗ, отмечается недостаточно. Можно согласиться с тем, что эмоциональное состояние родителей тесно связано со статусом здоровья детей [9; 10; 12]. Родители более всего заинтересованы в развитии, реабилитации и восстановлении функционального состояния здоровья ребенка, что и направляет усилия специалистов. Опыт взаимодействия с семьями детей с ОВЗ и инвалидностью позволяет утверждать, что психологическая поддержка родителей в эмоциональном принятии особенностей ребенка и формировании положительного психологического климата в семье не вторична, а первична по отношению к процессу восстановления, развития функций организма и психики ребенка.

Участвуя в организации и непосредственной работе по оказанию практической психологической помощи детям с инвалидностью и их родителям на протяжении 2016–2018 гг. в г. Донецке, в статусе консультанта по вопросам защиты детей детского фонда ООН, а позднее и в настоящее время в качестве психолога-волонтера, были сделаны некоторые обобщения относительно потребностей и запросов к психологу от семей данных категорий.

Работа проводилась с родителями общественной организации «Надежда ребенка» и сотрудниками Благотворительного фонда «Время добрых». Все члены организации «Надежда ребенка» – родители детей с инвалидностью, диагнозы: синдром Дауна, умственная отсталость, Детский церебральный паралич и др. Актив организации – матери, имеющие стаж патронажа более 10–15 лет. В организации состоит около 50 семей, в подавляющем большинстве случаев семьи неполные, рядом с ребенком только мать. БФ «Время добрых» ориентирован на помощь детям с онкологическими, иммунологическими и другими тяжелыми заболеваниями, оказание помощи детям-сиротам. Фонд также создан родителями детей, имеющих или имевших опасные для жизни заболевания.

Необходимо отметить, что психологическая работа осуществляется в период военного конфликта, среди семей есть внутренние переселенцы из районов с повышенной опасностью артобстрелов, оставившие свои дома, квартиры и вынужденные поселиться в общежитиях, в съемном жилье, то есть в значительно худших условиях.

Военный конфликт оказывает влияние на все сферы жизни человека: семью, образование, работу. Люди жалуются на бесперспективность жизни, отсутствие возможностей развития, квалифицированных рабочих мест, достойного уровня заработанной платы. Проблемы внешнего характера негативно отражаются на настроении человека. Обратившиеся за помощью взрослые отмечают ощущение подавленности, угнетенности духа, отсутствие причин для радости [6].

Как известно, дети и женщины в ситуации военного конфликта оказываются наиболее пострадавшей стороной, испытывая сильнейшее чувство незащищенности. Особенно уязвимыми являются семьи с детьми с ОВЗ, ведь, кроме решения вопросов места жительства и трудоустройства, необходимо продолжать беспрерывный процесс развития, коррекции, восстановления.

Очерченные проблемы сфокусировали наше исследовательское внимание на возможностях психологической поддержки ресурсов семей (матерей) детей с ограниченными возможностями здоровья, учитывался и запрос от самих родителей – профилактика и коррекция эмоционального выгорания, что и стало целью нашей работы.

В задачи психологической поддержки входили:

1) анализ эмоционального состояния родителей, определение их ресурсных возможностей посредством наблюдения, беседы, тестирования;

2) проведение психологических тренингов, способствующих стабилизации эмоционального состояния, восстановления ресурсов адаптивности и саморегуляции;

3) консультирование родителей по вопросам межличностных конфликтов, организации режима труда и отдыха;

4) проведение супервизии для сотрудников Благотворительного фонда, постоянно работающих в эмоционально-напряженных условиях.

Анализ проблем, с которыми обращались родители (50 человек) за помощью к психологу, показал следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Анализ выявленной проблематики

Тип проблемы	Темы психологических консультаций	%
Экзогенные проблемы	Взаимоотношения партнеров в разнополой диаде	8,0
	Сексуальные проблемы / девиации	0,5
	Проблемы, связанные с беременностью / грудное вскармливание	1,0
	Семейные отношения	20,0
	Контакты с ровесниками, проблемы общения	18,0
	Учеба	1,0
	Выбор профессии и самоопределение	0,5
	Работа	8,0
	Административно-правовые проблемы	0,5
	Семейное/гендерное насилие / коммерческая эксплуатация	1,0
Эндогенные проблемы	Соматическое здоровье	12,0
	Психическое здоровье / травмы, неврозы	20,0
	Психотические состояния/перенаправление к врачам психиатрам	0,5
	Психофизиологическое развитие	3,0
	Общее развитие	6,0
	Итого	100,0

Среди экзогенных проблем «личность – общество, окружение» 28% относились к решению вопросов семейного и диадного характера (аддиктивное поведение (алкоголь) партнера, нежелание работать, пассивность, безучастность в семейных делах, в вопросах быта и воспитания детей; отсутствие эмоциональной поддержки родственников. 18% – проблемы, связанные с дефицитом общения, потерей связи с друзьями, родственниками. 8%

Эндогенные проблемы («Человек сам с собой»), представленные проблематикой состояния здоровья и общего развития, показали приоритетность обращений к психологу в связи пережитой травмой, неврозами.

В целом родители и сотрудники, помогающие семьям, детей с инвалидностью характеризуются максимальной включенностью в состояние здоровья детей, которое, вслед за Д.В. Винникоттом [2], можно назвать «шизоидной материнской озабоченностью» – состоянием, характерным для матерей новорожденных. Можно представить, насколько, в ресурсном плане, становится затратным данное состояние для женщины, продолжающей ухаживать за ребенком годы после его рождения, либо возвращаясь к нему после возникновения заболевания, значительно ограничивающего возможности здоровья ребенка.

Результаты работы позволили определить группу симптомов, выявленных у родителей детей с ОВЗ, обратившихся за помощью:

– алекситимические проявления, связанные с блокированием способности описать словами переживаемые чувства и эмоции;

– эмоциональное истощение, апатия, депрессия, психосоматика, склонность к изоляции, отчуждению от социума;

– тревожность, проявляющаяся в постоянном беспокойстве, озабоченности, необоснованных страхах, неуверенности в себе, чувстве вины;

– навязчивые воспоминания, связанные с травмирующим событием. Могут возникать во сне, в виде ночных кошмаров и наяву, когда окружающая обстановка ассоциативно напоминает случившееся событие;

– бессонница (трудности с засыпанием, прерывистый сон) как правило вызвана высоким уровнем тревожности, неспособностью расслабиться.

Программа стабилизации эмоционального состояния была разработана с учетом основных способов воздействия на психическое состояние субъекта [6].

Первый способ связан с возможностью влияния тонуса скелетных мышц и дыхания на центральную нервную систему. Высокий мышечный тонус способствует бодрости эмоционального состояния. Полное расслабление всех мышц снижает уровень психической активности до состояния сонливости. Использовались антистрессовые невербальные упражнения (психогимнастика), интерактивные упражнения, позволяющие отсоединить беспокоящие мысли от непосредственного чувствования своего тела в пространстве, сенсорных ощущений здесь-и-сейчас, чувствование своих границ и возможностей в паре с другим человеком.

Второй способ связан с использованием активной роли представлений, чувственных образов, которые связаны с вытесненным в бессознательное психическим содержанием. С целью активизации образов, представлений применяются различные арт-методы: музыка, рисунки, лепка, пространственные модели, сказка и др.

Третий способ интервенции определяется возможностями психоанализа ассоциаций, вызванных продуктами творческой деятельности, что позволяет осознать и переосмыслить стереотипные формы поведения, деструктивные установки.

Четвертым, заключительным, способом воздействия на психику является релаксация и саморасслабление, способствующие отдыху организма и психики человека. Метод аутотренинга включает компоненты произвольного расслабления мышц и правильное дыхание.

В работе с кризисными переживаниями, с целью профилактики и коррекции эмоционального выгорания эффективной является техника лепки из соленого теста (на свободную или заданную тему, например, «создание морского королевства» в работе с семьей или группой), рисование гуашевыми красками (темы: «Настроение», «Мои желания», «Безопасное место», «Картина мира» и др.). В такой работе очень важно раскрыть ресурсы человека, для чего можно использовать следующие техники.

Материалы: 3 листа ватмана формата А3 (или А1 если работаем с группой), гуашевые краски, камни разной формы, разного размера и цвета, цветные шнурки, мелкие игрушки, различные предметы (кошелек, часы, бантики и т. п.), соленое тесто (или пластилин).

1 вариант. Сценарное моделирование. Выстраиваются три модуля: а) проблемный, задание – поставить участников конфликта, проблемы, изобразить, вылепить проблему, расположить на ватмане образ проблемы. Обсуждение, анализ; б) ресурсный модуль, задание – построить еще один образ, картину. Более никаких дополнительных инструкций. Первая картина закрывается листом ватмана. Обсуждение, анализ; в) модуль трансформации, задание – построить картину желанного будущего. По завершению все предыдущие картины открываются. Анализ. Обсуждение. Обязателен возврат к первой картине, обсуждение возможных вариантов решения проблемы.

2 вариант. Моделирование будущего. Желательно использование соленого теста. а) проблемный модуль – «Как чувствуешь?», чувствование себя, задание: «Посмотри на лист бумаги, прочувствуй его пространство, возьми шар теста, попробуй что-либо создать из него, то что у тебя внутри, что переживаешь. Расположи на пространстве бумаги. Как назовешь картину?» (можно использовать краски). Обсуждение, анализ. Картина накрывается ватманом; б) будущее – «Как хочется?», задание: «Выстрой картину на тему, «я так хочу». Картина по порядку расположения должна быть третьей. Обсуждение, анализ; в) центральный модуль – ресурсы, «Путь», задание: «Создай картину, символизирующую путь, дорогу от первой картины к третьей. Можно использовать те предметы, которые есть на третьей картине. Дай название» Обсуждение, анализ; г) открывается первая картина, задание: «Дай название тому, что получилось». Цель найти ресурсы, возможности, которые есть в настоящем, что может помочь достичь желанного.

3 вариант. Расставление приоритетов и важнейших условий продвижения к ним. Работа с одним модулем. На ватмане создается круг. Задание: «Поставь то, что для тебя ценно, значимо, комфортно». В центр устанавливается самая значимая фигурка (можно предложить вылепить самопрезентант и установить его в центре круга). По диаметру расставляются

различные символы, обладающие некоей значимостью для анализанта. Задание: «Куда бы в первую очередь пошел самопрезентант. Выстави (изобрази) путь, что нужно самопрезентанту, чтобы достичь желанной цели». По очереди проговариваются все «дороги» к выбранным символам значимых для анализанта жизненных целей.

Описанные техники применяются в работе с переживаниями, при которых, как правило, наступает ощущение «тупика жизни». Использование данного подхода в работе с родителями детей с ОВЗ позволяет в кратчайшие сроки (2–6 сессий) не только стабилизировать эмоциональное состояние посредством объективирования переживаний с помощью невербальных упражнений, рисунков, лепки из соленого теста, работы с помощью игрушек и инсценирования сказок, но и проработать вытесненные ранее переживания, продолжающие оказывать активное влияние на восприятие и осмысление реальности.

Результаты апробирования программы профилактики и коррекции эмоционального выгорания показали, что: во-первых, в техническом плане предложенный подход является доступным для большинства обратившихся за помощью родителей, вне зависимости от возраста и пола. Наибольшее влияние на процесс коррекции оказали занятия, основными целями которых являлись нивелирование чувства вины и оценочного суждения к себе и другим, что позволило расширить диапазон восприятия, понимания и принятия различных поступков и отношений. Установлено, что создание обстановки доверия, безопасности и принятия в процессе тренинговой работы обеспечивает развитие активности, спонтанности проявления чувств, общения (в том числе и невербального), творческой деятельности, что создает необходимую платформу для глубинной проработки переживаний, страхов, блокирующих стремление к личностному росту и ощущению смысла жизни.

Список литературы

1. Брязгунов И.П. Психосоматика у детей / И.П. Брязгунов [и др.] – М.: Психотерапия, 2009. – 480 с.

2. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери / Д.В. Винникотт; пер. с англ. – М.: Добросвет, 2000. – 387 с.

3. Детский аутизм: хрестоматия / ред. Л.М. Шипициной. – СПб., 1997. – 254 с.

4. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: навч.-метод. посіб.: в 2-х кн. / за заг. ред.: Г.М. Бевз, М.Й. Боришевського. – Київ: Міленіум, 2005. – 286 с.

5. Захаров А.И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 1998. – 144 с.

6. Максименко Е.Г. Психология самодепривации личностного развития субъекта: 19.00.01 «Общая психология, история психологии»: дис. … д-ра психол. наук / Е.Г. Максименко. – Киев, 2017. – 705 с.

7. Максименко Е.Г. Развитие личности в условиях родительской депривации. Истоки феномена самодепривации: учеб. пособие / Е.Г. Максименко. – Донецк: ИПО ИПР УМО, 2013. – 106 с.

8. Мелешкевич О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития / О. Мелешкевич. – Самара: Бахрах-М, 2020. – 208 с.

9. Гуляева М.А. Эффективное взаимодействие педагога и нейропсихолога в инклюзивной образовательной среде. Диагностический этап. Часть 1 [Электронный ресурс] /

М.А. Гуляева, Ефремова Н.М., Пылаева Н.М. [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Том 18, №1. – С. 85–96. – doi:10.17759/autdd.2020180109.

10. Гхаяварестани А.М. Исследование удовлетворенности браком в семьях, воспитывающих детей с аутизмом [Электронный ресурс] / А.М. Гхаяварестани, М. Бадия, Х.М.С. Гавальда // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Том 18, №2. – С. 21–31. – doi:10.17759/autdd.2020180204.

11. Кимельман Т. Как победить аутизм – 2-е изд., доп. / Т. Кимельман, Г. Краевая, Е. Новоселова [и др.]. – Ставрополь: Коннект-Сервис, 2011. – 358 с.

12. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.

Нагаев Иван Викторович
студент
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»
г. Волгоград, Волгоградская область

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 5 КЛАССЕ

Аннотация*: в статье рассмотрены и изучены педагогические условия, позволяющие сформировать универсальные учебные действия при обучении математике, рассмотрены виды универсальных учебных действий, проанализированы результаты формирования универсальных учебных действий.*

Ключевые слова*: универсальные учебные действия, математика, обучение, школа, 5 класс.*

Система, которая ориентирована на развитие УУД соответствует развитию и запросам общества, они строятся на получении совокупности знаний и использовании потенциала в инновационной сфере.

Образование ориентировано на получение общекультурных знаний, развитие личности и развитие познавательной сферы учащихся, по итогам образования, у ученика должно быть сформировано умение учиться [3, с. 76].

При формировании УУД высокой значимостью обладает учитель, он управляет обучением, а также вдохновляет учеников на получение знаний и умений.

Для того, чтобы ученики успешно освоили программы обучения, нужно формировать у них виды УУД:

1. Личностные УУД, которые представляют собой общность ориентаций школьника, в которых показаны мотивы личности, ее смыслы, отношение к окружающей среде и субъектам деятельности [5, с. 90];Регулятивные, показывают умение выстраивать познавательную активность, в соответствии с совокупностью компетенций, разрабатывать цель, мотивацию, прогнозировать, оценивать результат. При изучении математики это выражается в целеполагании, разработке плана, прогнозе результата, контроле за ходом выполнения, оценке полученных результатов;

2. Познавательные, которые состоят в способах получения знаний из окружающей среды. Общность методик познания окружающей среды, умение искать информацию, объединение данных и умение ими пользоваться.

При изучении математики:

– общеучебные, состоящие из выбора оптимального способа решения задач, стоящих перед учениками;

– познавательные, состоящие в изучении, синтезе, соотнесении, разработке причинных связей, действий в практической сфере [4, с. 101].

3. Коммуникативные умения – умение общаться с окружающими, организация речи в различных форматах.

При изучении математики: пользование языковыми средствами для получения информационных данных, ведения диалога с одноклассниками и учителем, выражение личностных качеств.

Формирование и совершенствование универсальных учебных действий при обучении математике выполняется при использовании заданий различной классификации.

Классификация заданий, формирующих универсальные учебные действия:

1. Личностные:

– проектная деятельность;

– обобщение результатов деятельности;

– использование творческих заданий;

– обдумывание задачи до озвучивания хода решения;

– выполнение самостоятельной оценки произошедшего.

2. Регулятивные:

– допущение ошибок для того, чтобы выполнить анализ;

– изучение источников для изучения данных;

– проведение между учениками взаимного контроля;

– поиск ошибок.

3. Познавательные [1, с. 60]:

– разработка порядка деятельности;

– построение цепочек данных;

– разработка схем;

– обработка данных и составление таблиц;

– разработка и изучение данных на диаграмме;

– обнаружение лишних объектов.

4. Коммуникативные:

– разработка задания для соседа по парте;

– оценка работы одноклассника;

– групповая деятельность;

– объяснение задания другу, дай свой комментарий по поводу задания.

Математика обладает высокой значимостью среди предметов, является наиболее эффективной при формировании познавательных компетенций. При изучении математики формируются интеллектуальные свойства:

1) интуитивное выполнение в отношении используемых для решения методов, способов решения [5, с.90];

2) получение общности понятий, взаимосвязи понятий;

3) анализ структурной характеристики теории;

4) развитие пространственного мышления, создание абстракций, изучение образов, совершенствование пространственного воображения;

5) умение мыслить технически, умение конструировать, способность к вычислению различных величин, способность изображать фигуры, конструирование объектов;

6) развитие комбинаторики, решение происходит перебором возможных вариантов [3, с. 108];

7) мышление с помощью алгоритмов, на котором строится профессиональная работа в социуме;

8) обладание языком символов, способность к записи символами решений;

9) математические способности школьников (способности к абстрагированию и оперированию формальными структурами, обобщению).

1. Итоги формирования УУД у учеников:

1.1. К итогам формирования личностных универсальных учебных действий относят:

– развитие морального сознания;

– обладание общностью норм, которые регулируют поведенческие особенности;

– ориентированность на содержательную сторону обучения.

2. К критериям сформированности регулятивных универсальных учебных действий относят:

– отбор средств проявления поведенческих особенностей;

– разработка плана, контроль процесса выполнения;

– планирование итогов работы и уход от возможных ошибок [4, с. 90];

– осознанное начало и окончание деятельности.

Умения, получаемые при формировании универсальных учебных действий:

- типология решений, разработка пути решения;

– обнаружение данных, необходимых для решения поставленной задачи;

– умение выделять обоснованность предложенных суждений;

– изучение этапов выполнения решения;

– изучение и совершенствование данных;

– изучение, синтез, соотнесение и поиск аналогов;

– проверка причинных связей;

– обладание общностью приемов решения поставленных задач;

– использование схематических рисунков для решения поставленных задач;

– избрание оптимального способа решения поставленной задачи в соответствии с условиями [2, с. 67].

Среди критериев формирования коммуникативных умений выделяют коммуникативные способности, в состав которых входят:

– желание контактировать со сверстниками и преподавателем;

– обладание общностью правил, необходимых в процессе общения;

– организация общения, в состав которого входит способность организации диалога и решения конфликта.

Для того, чтобы продолжить формирование метапредметных результатов, можно использовать работу в группе, ученики могут проверять работы друг друга, разрабатывать задания друг для друга [4, с. 90].

Групповая работа дает возможность осмысления учебных действий, происходит разработка плана, контроль выполнения. Потом каждый сможет самостоятельно выполнить данные операции. Групповая работа дает ученикам поддержку в эмоциональной сфере, помогает включиться в деятельность.

Правила групповой работы: добровольное участие, длительность не более 15 мин, нельзя требовать тишины. Поощрение к объявлению точки зрения, воспитание возможности слушать и слышать, терпимость к чужому мнению [4, с. 101].

Список литературы

1. Виленкин Н.Я. Математика 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений / Н.Я. Виленкин [и др.]. – М.: Мнемозина, 2019.

2. Ковалёва А.Г. Использование информационно-компьютерных технологий при обучении в школе / А.Г. Ковалёва. – 2016.

3. Лебединцева Е.А. Математика 5 класс. Задания для обучения и развития / Е.А. Лебединцева, Е.Ю. Беленкова. – М.: Интеллект-Центр, 2017.

4. Стандарты второго поколения: примерные программы по учебным предметам. Математика 5–9 классы. – М.: Просвещение, 2011.

5. Фундаментальное ядро содержания общего образования. – М.: Просвещение, 2019.

Перетертова Софья Руслановна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ТЕХНИКУМЕ

Аннотация*: в статье рассмотрены особенности развития социально-психологической адаптации студентов с нарушением слуха в условиях обучения в техникуме. Показано, что успешность социально-психологической адаптации зависит от создания таких социально-психологических условий, при которых процесс профессионально-учебной деятельности влияет на формирование социальной адаптации и социализации студентов данной категории. Также представлены принципы разработки психологических приёмов обеспечения социально-психологической адаптации студентов с нарушением слуха в техникуме.*

Ключевые слова*: студенты, нарушение слуха, социально-психологическая адаптация, условия, принципы.*

Глухие и слабослышащие студенты – это специфическая группа учащихся, при обучении которых нередко появляются особые сложности, которые обычно не характерны для профессионального общеобразовательного учебного учреждения.

Процесс социально-психологической адаптации обусловливается значительными психологическими трудностями, которые ещё в большей степени обостряют проблему адаптации первокурсников к учебе.

Социально-психологическая адаптация – оптимизация взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентаций, усвоение индивидуальных норм и традиций группы, включение в ее ролевую структуру [1].

Подходы к обучению и образовательному процессу студентов с нарушенным слухом довольно часто базируются на модели обучения обычных студентов, без учета психологических особенностей и особых образовательных потребностей студентов с нарушенным слухом.

Потребность в социальной адаптации студентов с нарушенным слухом к слышащей среде не вызывает разногласий среди исследователей данной проблемы, стоящих на позиции интеграции людей с нарушенным слухом в среду нормально слышащих студентов.

Процесс общения «студент – преподаватель» в аудитории студентов с нарушениями слуха – это почти всегда индивидуальный контакт. Эту особенность можно с известной долей осторожности использовать для индивидуального психотерапевтического воздействия. Целью такого воздействия является освобождение личности от травматического опыта, формирующего защитные ограничивающие реакции, тревоги, страхи, неуверенность в своих силах и возможностях.

Личность преподавателя в этом контексте играет определяющую роль, так как доверие и отношение к нему как к партнеру в процессе обучения создает у студентов чувство безопасности. Они учатся понимать и принимать себя, заботиться о себе, строить свой внутренний мир и отношения с окружающими на основе свободного выбора.

Выявление первоначального уровня социально-психологической адаптации студентов с нарушением слуха и их психологических особенностей оказывают воздействие на протекание адаптации в профессиональном учебном заведении [2].

Важным направлением в компенсации нарушений слуха и в социально-психологической адаптации является приобщение людей с нарушениями слуха к труду, предоставление им возможностей для выбора профессии, соответствующей как их склонностям и способностям, так и специфическим особенностям.

Систему образовательного процесса необходимо устроить так, чтобы за период обучения в техникуме студенты с нарушенным слухом получили профессию, а также стали конкурентоспособными.

Ввиду этого проблема создания таких социально-психологических условий в техникуме обычного типа становится всё более актуальной. Создание данных условий необходимо для того, чтобы процесс профессиональной учебной деятельности способствовал социальной адаптации и социализации студентов с нарушенным слухом.

Социально-психологическая адаптация в условиях техникума для студентов данной категории должна осуществляться не через принудительную интеграцию в слышащую среду, а через развитие у студентов с

нарушением слуха объективного позитивного отношения к данной социальной среде.

В психологических условиях социально-психологической адаптации студентов различают: адаптацию к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни); адаптацию к группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил, традиций); адаптацию к будущей профессии (усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, качеств) [3].

Разработка психологических приёмов обеспечения социально-психологической адаптации студентов с нарушением слуха в техникуме строится на следующих принципах:

– совокупность влияния на учебную группу объективных и субъективных факторов адаптационного процесса;

– побуждение субъективного положения студента с нарушением слуха в процессе социально-психологического адаптационного процесса в техникуме;

– учёт индивидуальных и возрастных особенностей процесса адаптации у студентов с нарушенным слухом;

– принятие во внимание потенциала педагогического состава учебного заведения как социокультурного образовательного окружения.

Таким образом, для того чтобы профессиональное обучение студентов с нарушением слуха было эффективным, педагогам необходимо выполнять одну из важнейших задач: помочь студенту с нарушением слуха в адаптации в социальной среде учебного заведения, саморазвитии и самореализации в период профессиональной учебной деятельности [4].

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология в пространстве современной науки и культуры / Г.М. Андреева // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, №30 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/861-andreeva30.html (дата обращения: 17.03.2021).

2. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: дис. … канд. психол. наук / Н.Н. Мельникова. – СПб., 1999. – С. 194.

3. Никитина Д.В. Адаптация молодёжи к студенческой жизни как объект социального управления / Д.В. Никитина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://docplayer.ru/69533779-Problema-adaptacii-molodezhi-kstudencheskoysociologiya-adaptaciya-molodyozhi-k-studencheskoy-zhizni-kak-obekt-socialnogoupravleniya.html (дата обращения: 17.03.2021).

4. Рожко О.М. Социально-психологические условия адаптации студентов с нарушениями слуха в техническом вузе обычного типа: автореф. дис. … канд. психол. наук / О.М. Рожко. – М, 1999. – С. 152.

Сабирова Венера Кубатовна
д-р филол. наук, профессор, заведующая кафедрой
Ошский государственный университет
профессор
Филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» в г. Ош
АВА-инструктор
Центр помощи детям с аутизмом «АВАмама+», ОФ «Смайл. КейДжи»
г. Ош, Киргизская Республика

Жолдошева Акчач Олмасовна
канд. пед. наук, доцент, заведующая отделением, заведующая кафедрой
Ошский государственный университет
директор
Общественный фонд «Центр по гендеру и психологической помощи»
г. Ош, Киргизская Республика

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ИНКЛЮЗИИ

Аннотация*: авторы статьи раскрывают важность проблемы разработки индивидуальных образовательных маршрутов для детей с особыми образовательными нуждами. Сделана попытка рассмотреть информационные, материальные, кадровые, методические, психолого-педагогические, организационные, финансовые трудности их реализации.*

Ключевые слова*: дети, инклюзия, особые нужды, индивидуальный образовательный маршрут.*

Из всех перечисленных вопросов по теме показались для изучения интересными вопросы об *ИОМ* (индивидуальный образовательный маршрут) и о путях преодоления трудностей реализации инклюзии в детском образовательном учреждении (ДОУ).

Если рассматривать основные требования Болонской системы образования, принятой в европейской системе, то слабым звеном неизбежно оказывается обеспечение индивидуальной траектории обучения каждого ребенка. В этом смысле разработка и осуществление на деле Индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для детей от дошкольной среды до вузовской подготовки будет способствовать полнейшему раскрытию человеческой личности, реализации всех способностей и талантов, служения всеобщему благу в обществе.

ИОМ представляет собой специально для этой личности разработанную пошаговую программу, нацеленную на достижение жизненных целей ребенком с инвалидностью (РсИ). Все дети нуждаются в помощи взрослых в аспектах социализации и образования.

Специалисты – медики и педагоги – оценивают интеллектуальный уровень и физическое развитие малыша и сразу определят наличие отклонений, если таковые имеются. Порой этот диагноз могут поставить при рождении, если он очевиден, или по мере взросления детей – при наличии

отклонений от нормы в интеллектуальном развитии. Специальная комиссия предложит оформить статус РсИ, что используется именно для определения методик и системы образования детей.

ИОМ учитывает такие особенности ребенка, как болезнь и/или особенность, влияние окружающих факторов и семьи на развитие ребенка, возможные цели, контактность и социальность, наличие генетических заболеваний, психическое состояние, стремление к обучению и уровень развития РсИ.

Педагоги расписывают каждый шаг ребенка во имя достижения им цели совместно со специалистами за определенный период времени. Учебные задания ведут к повышению уровня интеллекта, развиваются внимание и умение дружить, общаться и строить отношения со своим окружением.

Если главной целью проектирования ИОМ является подбор личной системы развития, то в основные задачи входит: разработка личной программы развития, подготовка учащегося к внедрению в социальную среду, потеря зависимости от семейного окружения и создание учебного плана в соответствии с проблемами здоровья.

Причем для родителей это не должно стать каким-то грузом, их никто не заставляет использовать ИОМ. Но если они хотят, чтобы их ребенок стал полноправным членом общества, то им нужно взять на вооружение этот полезный для РсИ инструмент.

Составление ИОМ развития начинают с изучения истории болезни и согласия родителей, что их ребенок будет учиться по данной программе. Он используется для максимально эффективного обучения РсИ, потому что создается совместно с врачом-психологом, лечащим врачом и родителями.

Также важно знать и не путать ИОМ с индивидуальной образовательной программой (ИОП), несущими рекомендательный характер, и в отличие от индивидуального учебного плана (ИУП), утвержденного законодательно. Они активно разрабатываются для максимальной индивидуализации процесса развития РсИ, чтобы дети лучше воспринимали окружающий мир вокруг.

Этапами разработки ИОМ развития становятся совместные действия педагога, психолога и врача, которые определяют уровень умственного развития, влияние заболевания на образовательный процесс, рассчитывают цели и методики их достижения, определяют время на их достижение, разрабатывают план и определяют способ оценки достигнутых результатов.

ИОМ учитывает умственные и физические способности РсИ, количество детей в семье, взаимоотношения с родителями и другие факторы влияния на психическое состояние особенного ребенка.

Маршрут дошкольника обычно имеет 2 основные цели – попадание в группу детского сада и подготовка к инклюзивному образованию в основной школе. Для этого ведется разработка комплекса мероприятий по повышению умственных, коммуникативных и социальных навыков специалистами, работающими с детьми.

Реализацией ИОМ занимается специальная служба из команды управления ДОУ: воспитатель, педагог, родители и др. Совместная работа по соблюдению расписания занятий, сложности заданий и прогулок и посещения общественных мест.

Что касается трудностей при реализации инклюзии в дошкольном образовательном учреждении, то надо распределить по следующим группам:

1. Информационные трудности (недостаточное информирование населения, и особенно родителей детей с инвалидностью, со стороны медиков, педагогов, психологов и др.).

2. Кадровые трудности (абсолютно недостаточное обеспечение со стороны властей узкими специалистами в сфере дефектологии, логопедии, психологии, не выделение ставок для медиков-просветителей, методистов и специальных педагогов по инклюзии, тьюторов, специалистов по специализированной технике, несовершенная система переподготовки, повышения квалификации и подготовки кадров для людей с инвалидностью).

3. Материально-технические трудности (нехватка специальной техники, оборудованных комнат, обучающих средств при проведении занятий по коррекции, в том числе индивидуальной воспитательной работы).

4. Методические трудности (нехватка методической литературы, специальных программ развития для работы с людьми, имеющими проблемы).

5. Нормативно-правовое трудности (неточность понятийного аппарата, – недействующий закон об образовании РсИ, отсутствие положения о правах и обязанностях ДОУ и родителей, плохая работа ОМСУ с данными персон).

6. Организационные трудности (нет единой системы раннего вмешательства в процесс детского развитии детей в случае обнаружения отклонений, отсутствие помощи педагогов в процессе проведения коррекции, нет тесного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с психологами, педагогами и другими специалистами, формальное отношение к работе со стороны членов внутренних консилиумов на местах, закрытие групп по коррекции в детских образовательных учреждениях, недостаточно активное детское сопровождение со стороны педагогов и психологов, нет всесторонней, полной и объективной диагностики при изучении процесса развития психики детей с инвалидностью).

7. Психолого-педагогические трудности (недостаточная готовность кадров детских образовательных учреждений, родителей и других детей к принятию ребенка с инвалидностью, барьеры в психологических ситуациях, которые связаны с мнением членов общественности, различные предрассудки и стереотипы, проблемы при социально-психологической детской адаптации, когда дети с инвалидностью находятся в общей группе и др.).

8. Трудности при организации развивающей среды с предметами в пространстве (недостаточная адаптация архитектурных условий среды ДОУ, некачественное оборудование кабинетов лечебной физкультуры, сенсорной помощи, дефектологических, логопедических и коррекционных занятий со стороны психологов, проведения культурных и досуговых мероприятий, нет адаптирующих и развивающих форм деятельности (игры, инсценировки, образование, спорт, роли и т. д.).

9. Финансовые трудности (отсутствие должного финансирования для привлечения квалифицированных кадров и дополнительного стимулирования, низкая зарплата специалистов и др.).

Внедрение инклюзивной практики в систему мирового образования началось в 1970-е годы, а в Российской Федерации и Кыргызской Республике после долгих лет раздельного обучения при советской системе. Требует решения целый комплекс вопросов внедрения инклюзии, идет активный поиск их своевременного выявления и осмысления.

Список литературы

1. Индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с ОВЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://yandex.ru/turbo/autizmy-net.ru/s/individualnyiy-obrazova telnyiy-marshrut-dlya-rebenka-s-ovz/?utm_source=turbo_turbo

2. Маклачкова И.С. Современные проблемы дошкольного образования. Инклюзивное образование в ДОУ / И.С. Маклачкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru (Социальная сеть работников образования) (дата обращения: 10.10.2020).

3. Поздеева В.И. Реализация инклюзивного подхода в образовании детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в детском саду общеразвивающего вида / В.И. Поздеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ippk.arkh-edu.ru (АрхОИОО) (дата обращения: 19.10.2020).

4. Степанишина И.П. Проблемы инклюзивного образования в детском саду / И.П. Степанишина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.detsadclub.ru (детсадклуб.ру) (дата обращения: 19.10.2020).

5. Старовойт Н.В. Трудности реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации [Текст] / Н.В. Старовойт, О.В. Антонова // Молодой ученый. – 2017. – №21 (155). – С. 450–452 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/155/43779/ (дата обращения: 10.12.2020).

6. Luchaninov D., Bazhenov R., Pronin A.A., Gorbunova T.N., Altukhova I.A., Sabirova V.K. The use of students' indirect educational activity in the context of their information competence development. – ERPA. International Congresses on Education 2019. 2019. 27 с.

7. Sabirova V., Abdymomunova B., Boriskina K., Davidov I., Dzhanibekov T., Kybyraev A., Mamazakirov R., Matkarimov N., Tatenov M., Turdiev T., Tatenova M. Supply Chain Financing for Supporting the Children with Special Needs: Problem-Solving Strategies // International Journal of Supply Chain Management (IJSCM). Vol 7, No 4 (2018). – London, 2018. – С. 370–376.

Самсонова Наталия Игоревна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье отражены особенности развития произвольной памяти у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Приведены результаты проведенной диагностики с использованием разработанной диагностической программы. Отмечено, что у младших школьников с задержкой психического развития преобладает недоразвитие слуховой и зрительной произвольной памяти. Даны советы, позволяющие развить произвольную память у данной категории детей.*

Ключевые слова*: младшие школьники с задержкой психического развития, произвольная память, качественный анализ, диагностика, развитие.*

В нашем мире особая роль отводится памяти, ведь благодаря ей мы запоминаем важные события, жизненные уроки, накапливаем определенные знания, умения и навыки, которые потом можем передать другим.

Очень важно развивать свою память с малых лет, ведь благодаря ей мы помним большую часть нашей жизни.

А.А. Смирнов отмечает, что в младшем школьном возрасте память, как и все психические процессы, проходит существенные изменения. Младший школьный возраст охарактеризован интенсивным развитием к запоминанию и воспроизведению [3].

Уже в младшем школьном возрасте дети могут начать запоминать произвольно, сознательно пользоваться приемами запоминания. Особенно ярко это проявляется, когда запоминание становится условием для успешной игры.

Абсолютно другая картина наблюдается у детей с ЗПР. Достигнув младшего школьного возраста, они остаются по уровню развития и интересам на уровне дошкольника. Эффективность запоминания у таких детей, как правило, отстает на 2 года по сравнению со сверстниками. Преобладает непроизвольная память. Также эти дети ещё не умеют организовывать свою работу по заучиванию, у них недостаточно развита познавательная активность и целенаправленность при запоминании. При наличии помех у них повышается тормозимость. Кроме этого, материал быстро забывается. Необходима помощь психолога.

Мной была проведена диагностика, состоящая из 5-ти методик, направленных на выявления особенностей развития произвольной памяти у младших школьников с ЗПР: «10 слов» (А.Р. Лурия), «Сложные фигуры» (С.М. Векслер), «Узнавание фигур» (Н.А. Бернштейн), «10 картинок для запоминания» (Т.Д. Марцинковская) и «Узнай фигуры» (Р.С. Немов). Для диагностики были выбраны 5 детей младшего школьного возраста с ЗПР. Методика обследования разрабатывалась с учетом возраста и диагноза детей, были отобраны самые простые задания. Во время проведения инструкция выполнения была максимально упрощена и повторялась неоднократно одними и теми же словами. Для наглядности был распечатан в большом формате необходимый стимульный материал. В ходе проведенной диагностики были получены следующие результаты:

При анализе произвольной слуховой памяти было выявлено, что у 60% детей она развита в соответствии с возрастной нормой здоровых детей. У 40% испытуемых низкий уровень, что свидетельствует о плохой способности запоминать, сохранять и воспроизводить слуховые образы. Высокий уровень произвольной слуховой памяти отсутствует.

При анализе произвольной зрительной памяти было выявлено, что у 60% детей она находится на низком уровне, что свидетельствует о том, что более половины испытуемых плохо запоминают зрительные образы и воспроизводят их. У 40% детей развитие памяти соответствует возрастной норме здоровых детей. Высокий уровень развития произвольной зрительной памяти не был выявлен ни у одного из детей.

После анализа полученных результатов было установлено, что при развитии произвольной памяти у таких детей необходимо делать упор на наглядность материала, его красочность. Инструкцию заданий следует максимально упросить и при необходимости повторить её одними и теми же словами. Задания лучше преподносить в игровой форме. К тому же занятия не должны превышать 30 минут.

Помочь развить произвольную память ребенку могут не только специально обученные люди, но и родители. Для них самым простым из методов является пересказ. Родители могут рассказать ребенку сказку или стих, а потом попросить повторить. При возникновении сложностей следует помочь. Не следует забывать, что информация, которая произвела на ребенка сильное впечатление останется в его памяти надолго, поэтому при рассказе сказки или историй родителям стоит озвучивать персонажей разными голосами, при возможности показывать. Помимо этого, можно расставлять игрушки в ряд, чтобы ребенок запомнил, а потом поменять их местами. После этого предлагается расставить их на прежнее место.

Именно в младшем школьном возрасте у нормально развивающихся детей начинает преобладать произвольное запоминание, чего нельзя сказать о детях с ЗПР. Поэтому развивать произвольную память у данной категории детей очень важно и нужно.

Список литературы

1. Богданова Л.Я., Волков И.П. Познавательные процессы и способности в обучении / Л.Я. Богданова, И.П. Волков. – М.: Просвещение, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://klex.ru/jpl
2. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/6/0192/6_0192–51.shtml.
3. Смирнов А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти / А.А. Смирнов. – М.: АПН, 1999. – 220 с.

Сахаева Алсу Фидаиловна
магистрант
ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Омская область

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ

Аннотация*: статья посвящена вопросам развития пространственной ориентировки дошкольников с косоглазием и амблиопией. Автором описаны причины трудностей формирования умения ориентировки в пространстве. В работе выделены этапы, через которые проходят дети с данной нозологией при развитии у них ориентировки в пространстве. Обосновывается мысль, и делается вывод о том, что в процессе коррекционно-педагогической работы важно учитывать ряд условий, которые будут способствовать эффективному и своевременному развитию у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией ориентировки в пространстве. Подчеркивается системный и интегративный характер этой работы.*

Ключевые слова*: дети с косоглазием, дети с амблиопией, ориентировка в пространстве, этапы развития, условия развития, коррекционно-педагогическая работа.*

Ориентировка в пространстве оказывает значительное влияние на развитие всех сторон деятельности человека, и рассматривается как важное

свойство человеческой психики. Доказано, что освоение пространства играет важную роль в процессе построения детьми целостной картины мира, осознания своего места в нем. Отсутствие сформированности ориентации в пространстве является одной из главных причин низкого уровня социальной адаптации и ограничения взаимодействия с реальным миром дошкольников с косоглазием и амблиопией.

В.В. Абашина определяет ориентировку в пространстве как восприятие и отражение человеком сигналов от окружающих его предметов, условием этого отражения является активная работа системы анализаторов и возможность передвижение в рамках осваиваемого пространства [1, с. 330]. Сам термин «ориентация в пространстве» обозначает способность людей определять свое месторасположение и расположение других объектов в пространстве, а также различать направления в пространстве и свободно перемещаться в нем.

Процесс формирования ориентировки в пространстве определяет способность целостно и обобщенно воспринимать окружающий мир, возможность анализировать его, используя при этом, как отдельные, так и обобщенные ориентиры, заполняющие пространство. Развитие пространственной ориентировки – это многоуровневый процесс, и каждый уровень формируясь на основе предыдущего создает основу следующему.

В исследовании О.В. Бурачевской отмечены этапы развития ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста. Автор отмечает, что на первом этапе процесс пространственных характеристик и взаимосвязей объектов основывается на совокупности реальных результатов. Процесс движения, изменения положения тела, головы и рук у ребенка контролируются зрением, при этом речь не играет решающей роли. На втором этапе дошкольники могут целостно обозначать избранные пространственные признаки, используя для этого речь. Концепция пространства детей все еще ограничена, они еще не способны абстрагироваться от собственной позиции в определении направления объекта по отношению к другому человеку или другому субъекту. Это умение появляется только на третьем этапе [2, с. 55].

Особый интерес представляет изучение особенности ориентировки в пространстве детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Косоглазие и сопутствующая ему амблиопия проявляются нарушением бинокулярного зрения, в основе которого лежит поражение различных частей зрительного анализатора и его сенсомоторных связей. Бинокулярное зрение не может формироваться в норме из-за возникновения косоглазия, которое и становится преградой к его формированию. Главной причиной косоглазия и изменения соотношения между аккомодацией и конвергенцией становится слабость верхнего нервного контроля мышечной активности при рождении ребенка на свет.

Дети с косоглазием и амблиопией встречаются с объективными сложностями при освоении всех уровни пространственных отношений, начиная с уровня освоения пространства собственного тела. В первую очередь трудности это обусловлено структурой дефекта, так как дети с данной патологией характеризуются дефицитарностью зрительного восприятия, недостатками развития движений и малой двигательной активностью.

На успешность ориентировки детей в пространстве влияет организация работы всех участников образовательных отношений: детей, родителей, педагогов, работающих с детьми. Системная работа должна быть включена во все режимные моменты и во все виды деятельности.

По мнению Т.А. Мусаибовой система работы с дошкольниками с косоглазием и амблиопией при организации коррекционно-педагогической работы должна включать:

1) способность ориентироваться «на себе», освоение «схемы своего тела»;

2) способность ориентироваться «на внешних предметах»;

3) выделение разных сторон предметов: спереди, сзади, сверху, снизу, сбоку;

4) усвоение и применение словесной системы отсчета в основных пространственных направлениях: вперед – назад, вверх – вниз, вправо – влево;

5) определение местоположения объектов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте;

6) определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов, при этом ориентир локализуется на другом человеке или на каком-либо субъекте или же объекте;

7) определение пространственного расположения предметов относительно друг друга;

8) определение пространственного расположения предметов при ориентировании на плоскости, то есть в двухмерном пространстве; определение их расположения относительно друг друга и по отношению к плоскости, на котором они расположены [3, с. 14].

Существует ряд условий, которые важно учитывать при развитии у детей с косоглазием и амблиопией пространственной ориентировки. К ним относятся:

– специальная подготовка педагогов к использованию технологий, методов и приемов формирования ориентации в пространстве у дошкольников с косоглазием и амблиопией;

– возможность внедрять эти технологии, методы и приемы развития ориентации в пространстве в процесс психолого-педагогического сопровождения дошкольников.

– Рассмотрим более подробно второе из обозначенных условий, а именно основные процессуальные характеристики коррекционно-развивающей технологии:

– последовательное освоение уровней ориентировки в пространстве на своем теле, в предметном мире, в двухмерном пространстве и наконец формирование способности пространственного описания локализованных частей с использованием предлогов и наречий;

– обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода к детям с косоглазием и амблиопией, требующий учета уровня развития ориентации в пространстве;

– опора на игру, как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста;

– создание развивающей среды;

– развития ориентировки в пространстве на сенсорной основе, с накоплением практического опыта;

– обеспечение активной позиции детей в процессе решения задач на ориентировку в пространстве.

Процесс развития ориентировки в пространстве у детей с амблиопией и косоглазием будет происходить максимально эффективно, если будет учитываться принцип интеграции. Интеграция представляет собой форму взаимосвязи всех компонентов образовательного процесса, в первую очередь содержания разных образовательных областей, отражающего в той или иной степени целостную картину мира в его естественных взаимосвязях и взаимозависимостях и направленная на развитие и воспитание личности. Отметим, что работу, направленную на развитие ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией важно интегрировать со всеми видами деятельности детей дошкольного возраста, которые отражены в ФГОС ДО.

Итак, подводя итоги, отметим, что пространственную ориентировку стоит рассматривать как сложное образование, которое основано на взаимодействии основных анализаторных систем человека. Пространственная ориентировка включает в себя системную реализацию высших психических функций в процессе освоения и практического ориентирования в конкретных свойствах пространства. У дошкольников с косоглазием и амблиопией отражение пространства и пространственных отношений размыто и спонтанно не формируется. Основными причинами этого являются ограничение возможностей зрения, нарушение глазодвигательных функций, снижение зрительного контроля, низкая двигательная активность, сужение границ активно осваиваемого ребенком пространства, искажения в формировании пространственной картины мира. Все обозначенные трудности могут быть успешно преодолены при условии целенаправленной, системно организованной коррекционно-развивающей работы, главными условиями реализации которой являются принципы интеграции ее во все режимные моменты и все виды деятельности дошкольника и обеспечение активной позиции детей.

Список литературы

1. Абашина В.В. К проблеме генезиса пространственных представлений у детей дошкольного возраста / В.В. Абашина // Лучшая научная статья – 2016: сборник статей победителей IV международного научно-практического конкурса. – Пенза: Наука и Просвещение, 2016. – С. 339–342.

2. Бурачевская О.В. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста посредством конструирования / О.В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – №2 (2). – С. 55–57.

3. Мусейибова Т.А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста: автореф. дис. … канд. пед. наук / Т.А. Мусейибова. – М., 2014. – С. 14–19.

Шауамри Салах Т.М.
аспирант
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ХАРАКТЕРИСТИКИ ОПЫТА МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ РЕГИОНАХ

Аннотация*: в условиях процессов глобализации и обострения межэтнических отношений в современном мире актуальным является изучение влияния уровня образования на межэтнические взаимодействия. Мы рассмотрели проблему взаимосвязи образования и межнациональных отношений на примере многонационального региона Ближнего Востока. В качестве испытуемых мы изучали палестинцев и израильтян. Цель исследования – проанализировать взаимосвязь между характеристиками переживания межнациональных отношений и уровнем образованности субъектов. Ведущим методом исследования является «метод переживания» Л.Р. Фахрутдиновой. Результаты показали, что палестинцы и израильтяне имеют схожий уровень образования, и фактор образования не влияет на пространственно-временные и информационно-энергетические характеристики переживания межнациональных отношений. Выявлены существенные различия в энергетических, пространственно-временных характеристиках переживания межнациональных отношений. Результаты показали, что уровень образования не влияет на переживание межнационального конфликта, этот научный факт может иметь как прикладное значение в регулировании межэтнических отношений, так и теоретическое значение для понимания природы межэтнических конфликтов.*

Ключевые слова*: этническая психология, коллективное сознание, коллективный опыт, межэтнические отношения, переживание, образование.*

Работа выполняется в соответствии с Государственной программой повышения конкурентоспособности Казанского федерального университета.

Введение.

Проблема межнациональных отношений в многонациональном регионе очень актуальна в современном мире. Особенно в ее острой форме – межнациональный конфликт. Теоретической основой предметного подхода в данной работе являются работы российских ученых [3 и др.].

Мы исследовали внутренний план межнациональных отношений – «переживание» межнационального конфликта между палестинцами и израильтянами. Труды Л.С. Выготского показывают, что внутренний субъективный план социальной ситуации может проявляться через «переживание» данной ситуации.

Изучается фактор обучения субъектов поведению человека в межнациональных отношениях. Мы изучали субъективный фактор межнациональных отношений на основе теории переживания [6; 7; 11], в которой пространственно-временные и информационно-энергетические, телесные, эмоциональные и когнитивные характеристики идентифицируются как переживание определенного события [8].

Влияние уровня образования палестинцев и израильтян на характеристики переживания межнациональных отношений было предметом нашего исследования. Проблемой исследования является недостаточная изученность взаимосвязи между характеристиками переживания межнациональных отношений и уровнем образования палестинцев и израильтян в многонациональном регионе Ближнего Востока.

Экспериментальной базой исследования послужил многонациональный регион Ближнего Востока – Палестина и Израиль. Испытуемые в количестве 60 человек (30 палестинцев и 30 израильтян) в возрасте от 18 до 30 лет.

Методикой исследования структурной организации переживания межнациональных отношений стала «Анкета переживания» Л.Р. Фахрутдиновой, включающая шкалы «Энергетические характеристики», «Пространственные характеристики», «Временные характеристики», «Информационные характеристики», «Переживание». Испытуемым (палестинцам и израильтянам) раздали «Опросник опыта», а также анкету для определения уровня образования.

Результаты показали, что палестинцы и израильтяне имели схожий уровень образования, и образовательный фактор не влиял на пространственно-временные и информационно-энергетические характеристики переживания.

Выявлены существенные различия в энергетических, пространственно-временных характеристиках.

Цель и задачи исследования.

Цель исследования – изучить взаимосвязь между характеристиками переживания межнациональных отношений и уровнем образованности субъектов.

1. Изучить уровень образования групп палестинцев и израильтян.

2. Изучить пространственно-временные и информационно-энергетические характеристики опыта процесса усвоения знаний в учебной деятельности студентов.

Литературный обзор.

Когнитивный компонент переживания социального конфликта, особенно на стадии его эскалации, подробно описан в российской психологии, а центральным убеждением, контролирующим ход конфликтного взаимодействия, является вера в несовместимость целей сторон конфликта [1]. Другой аспект когнитивного компонента переживания конфликта – это субъективная оценка несправедливости межгруппового взаимодействия [12; 13]. К когнитивному компоненту трудноразрешимых социальных конфликтов относится адекватность осознания условий, которые привели к их возникновению [14; 19], восприятие врага, чужой группы и ее членов [16; 20 и др.].

В.М. Богуславский [4] определил коллективные переживания как идентичность эмоциональных состояний людей, принадлежащих к эмоциональному сообществу, что сужает представление о структуре переживаний в соответствии с нашей концепцией структурно-динамической организации переживаний.

Переживание неразрешимых конфликтов активно изучается в западной психологии, в контексте которой коллективные эмоциональные переживания имеют первостепенное, доминирующее значение, часто определяя сценарий событий [2; 15, с. 249]. Наиболее изученными эмоциями являются страх (например, перед будущим унижением), гнев (из-за умышленного характера причиненных боли и страданий). Модель коллективных эмоций, основанная на когнитивной оценке, была предложено на примере отношений между палестинцами и израильтянами во время последнего эпизода войны в секторе Газа [8; 11].

А. Ленгле [17] указал, что в психологии опыт занимает центральное место и представляет собой «точку пересечения» («точку соприкосновения») внутреннего и внешнего мира. Р.Д. Лэнг – фундаментальный принцип, само существование внутреннего мира, «душа человека» его опыта. Человеческое поведение, по его мнению, является «функцией опыта». Для психологического исследования требуется целостный взгляд на человеческую природу. При его изучении необходимо исследовать как опыт, так и поведение индивида [18]. Г.Г. Шпет первым ввел понятие «коллективный опыт», который выражает отношение людей и их представителей к различным культурным явлениям, таким образом, опыт определяется как единство личности и культуры. Культурные продукты вызывают у представителей народа типичные переживания (1989). Таким образом, Шпет призвал изучать не столько продукты культуры, сколько опыт культурных ценностей представителями данной нации. Проблема переживания учебной деятельности рассматривается в статьях Л.Р. Фахрутдиновой, Т.Н. Сабирова [9]. Исследования показали, что структура переживания учебной деятельности школьников различается в зависимости от культурно-исторического контекста.

Полученные результаты.

Результаты индуктивной статистики (сравнения средних значений) анкеты для определения уровня образования палестинцев и израильтян показали, что по этому показателю не было обнаружено значимых различий. Уровень образования палестинцев и израильтян в этом исследовании не отличается.

Вывод.

Проблемой исследования является недостаточное знание взаимосвязи пространственно-временных и информационно-энергетических характеристик переживания межнациональных отношений в многонациональном регионе и уровня образованности субъектов межнациональных отношений. Результаты показали, что палестинцы и израильтяне имеют схожий уровень образования, и фактор образования не влияет на пространственно-временные и информационно-энергетические характеристики переживания. Выявлены существенные различия в энергетических, пространственно-временных характеристиках переживания. Выявлено, что энергетические и пространственные характеристики высоки у пред-

ставителей обеих этнических групп, а временные характеристики низки. Межнациональные отношения замедляют субъективное время, обедняют количество событий во внутреннем мире палестинцев и израильтян.

Список литературы

1. Бар-Тал Д. Прекращение конфликта: эпистемологический анализ международных дел / Д. Бар-Тал, А.В. Круглански, Ю. Клар // Политическая психология. – 1989. – №10 (2). – С. 233–255.

2. Барбалет Дж.М. Скука и социальное значение / Дж.М. Барбалет // Британский журнал социологии. – 1999. – №50 (4). – С. 631–646.

3. Брушлинский А.В. Психология предмета / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетея, 2003.

4. Богуславский В.М. Психология / В.М. Богуславский. – М.: АСТ, 2000.

5. Фахрутдинова Л.Р. Психология человеческого опыта / Л.Р. Фахрутдинова. – Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 2008.

6. Фахрутдинова Л.Р. Теория опыта / Л.Р. Фахрутдинова. – Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 2009.

7. Фахрутдинова Л.Р. Структурно-динамическая организация опыта субъекта: дис. / Л.Р. Фахрутдинова. – Казань: Казанский федеральный университет, 2012.

8. Фахрутдинова Л.Р. Сравнительный анализ телесной составляющей опыта межнационального конфликта между палестинцами и израильтянами / Л.Р. Фахрутдинова, С. Шавамри. – Казань: Казань, 2018.

9. Фахрутдинова Л.Р. Межкультурные исследования опыта учебной деятельности российских и китайских подростков / Л.Р. Фахрутдинова, Т.Н. Сабиров // Quid-vestigation. – 2017. №25. – С. 141–147 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://revistas.proeditio.com/iush/quid/article/view/1727

10. Фахрутдинова Л.Р. Межкультурные исследования структурных и динамических особенностей учебного опыта российских и китайских подростков / Л.Р. Фахрутдинова, Т.Н. Сабиров // HELIX. – 2017. – №8 (1). – С. 2527–2530 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.helix.dnares.in/wp-content/uploads/2017/12/2527–2530.936.pdf

11. Фахрутдинова Л.Р. О феномене «переживания» / Л.Р. Фахрутдинова // Журнал российской и восточноевропейской психологии. – 2010. – Март –апрель.

12. Мерлин В.С. Психологические конфликты / В.С. Мерлин, Н.В. Гришина // Психические состояния. – 1970. – С. 224–253.

13. Дойч М. Разрешение конфликтов: теория и практика / М. Дойч // Политическая психология. – 1983. – С. 431–453.

14. Дойч М. Вклад социальной психологии в изучение разрешения конфликтов / М. Дойч // Журнал переговоров. – 2002. – №18 (4). – С. 307–320.

15. Гальперин Э. Эмоции и регулирование эмоций в межгрупповом конфликте: основанная на оценке структура. Межгрупповые конфликты и их разрешение: социально-психологическая перспектива / Э. Гальперин, К. Шарвит, Дж.Дж. Гросс. – 2011.

16. Лебедева Н.М. Введение в этническую и межкультурную психологию / Н.М. Лебедева. – М.: Ключ-С, 1999.

17. Ленгле А. Поиск смысла жизни и экзистенциальные фундаментальные мотивации / А. Ленгле // Международный журнал экзистенциальной позитивной психологии. – 2007. – №1 (1).

18. Лэйнг Р.Д. Политика опыта и райская птица / Р.Д. Лэйнг. – Лондон: Пингвин, 1990.

19. Петровская А.С. Эмоциональный интеллект как детерминант эффективных и процессуальных характеристик управленческой деятельности: дис. / А.С. Петровская. – Ярославль: Ярославский государственный университет, 2007.

20. Рубин Дж.З. Социальный конфликт: эскалация, тупик и урегулирование / Дж.З. Рубин, Д.Г. Прюитт, С.Х. Ким. – Нью-Йорк: Макгроу-Хилл, 1999.

Щербакова Анна Михайловна
канд. пед. наук, старший научный сотрудник, профессор
Василькова Евгения Андреевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-98245

ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В СОВМЕСТНУЮ ПРОДУКТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация*: в статье раскрывается проблема включения в совместную деятельность родителя и ребенка с расстройством аутистического спектра на примере двух семей, участвующих в исследовании. Приводятся теоретические основы данной проблемы и практические результаты, полученные на первом этапе исследования путем анкетирования родителей, а также путем наблюдения за совместной продуктивной деятельностью ребенка и родителя во время занятий рисованием. Рассматривается вопрос важности родительской вовлеченности в реабилитационный процесс ребенка.*

Ключевые слова*: совместная деятельность родителя и ребенка, расстройство аутистического спектра, продуктивная деятельность, реабилитационный процесс, психолого-педагогическое сопровождение.*

Проблема реабилитации детей с расстройством аутистического спектра (РАС) является важным и не теряющим своей актуальности вопросом. Данная тема требует постоянного поиска наиболее эффективных путей помощи ребенку. Стоит отметить, что процесс реабилитации ребенка с нарушениями развития, в том числе ребенка с РАС, не может осуществляться без создания особой среды – «жизненного пространства, обеспечивающего повышение чувства собственной ценности и уверенности в себе» [4, с. 45]. Работа по проектированию такой реабилитационной среды требует учета потребности ребенка в доступности как общения, так и задач, ставящихся перед ним, и основывается на деятельностном подходе, реализующемся в возможности включения как детей, так и их родителей в совместную продуктивную активность.

Семья – это естественная среда, являющаяся основным социальном фактором в развитии ребенка с нарушениями развития. От характера родительского отношения к особенностям ребенка, выбранной родителями модели воспитания будет зависеть социализация ребенка и успешность его включения в жизнь общества. Для успешной реализации реабилитационного потенциала семьи необходима готовность со стороны родителя к активному сотрудничеству со специалистами. Е.М. Мастюкова в своих работах отмечала, что в своей практике специалисты должны отталкиваться именно от работы с самыми заинтересованными в успешном развитии

ребенка людьми – родителями, которые призваны стать полноценными партнерами специалистов в реабилитационном процессе. Специалист повышает компетентность родителя, помогая ему овладеть той информацией и теми навыками, которые будут направлены на эффективную помощь детям. Такое взаимодействие оказывает положительное влияние и на психологическое состояние родителя, и на процесс развития ребенка [1].

Именно от компетентности родителя, от его информированности и готовности к включению в процесс реабилитации, зависит успешность этого процесса.

В исследовании, посвященном изучению роли родителей детей с РАС в реабилитационном процессе, получены данные, позволившие выявить взаимосвязь между вовлеченностью родителей и динамикой развития ребенка [2]. Авторы отмечают, что у детей, чьи родители участвовали в реабилитационных мероприятиях, была выявлена наибольшая положительная динамика (87,5%). Обратные результаты зафиксированы у детей, чьи родители не принимали участия в процессе реабилитации. Среди них зафиксирован наибольший процент случаев с отрицательной динамикой.

Включение родителей и детей в совместную деятельность позволяет повысить понимание родителем особенностей своего ребенка, создает условия для передачи родителем своих знаний и опыта, в целом оптимизировать детско-родительские отношения,

В концепции социальногенетической психологии (В.В. Рубцов) утверждается, что правильное взаимодействие между ребенком и взрослым в рамках совместно-распределенной деятельности ведет к повышению успешности решения проблем и достижению максимальной эффективности в интеллектуальном и личностном развитии ребенка [3].

Важнейшим этапом в развитии ребенка является освоение предметно-практической деятельности. На первоначальных этапах познание окружающего мира осуществляется через первые манипуляции и простейшие действия с объектами. Постепенно происходит познание их культурно обусловленного употребления, объект становится предметом. Известно, что у многих категорий детей с нарушениями психического развития снижена познавательная активность. Повышению интереса к окружающему, желанию познавать его способствует включение ребенка в предметно-практическую деятельность (конструирование, лепку, аппликацию, выполнение поделок и др.), которое невозможно без взаимодействия со взрослым, начинающегося с показа родителем практических действий, продолжающегося в совместном решении продуктивных задач, приводящего в итоге к самостоятельным практическим действиям ребенка в различных видах продуктивной деятельности [5].

Исходя из значимости поиска путей включения родителей и детей с нарушениями развития в совместную продуктивную деятельность мы организовали эмпирическое исследование, основанное на предположении о том, что родители детей с нарушениями развития не всегда осознают ценность совместной с ребенком продуктивной деятельности. Вторым предположением является то, что родители, видящие значимость совместной деятельности, не всегда операционально готовы к включению в совместную деятельность с ребенком и нуждаются в помощи со стороны специалиста.

Исследовательская работа осуществляется в рамках проекта «Смогли мы, сможешь и ты!» по договору о предоставлении гранта в форме

субсидии из бюджета города Москвы, на базе АНО «Инклюзивный центр поддержки детей с особенностями развития и их семей «Вместе весело шагать!». Одной из приоритетных задач проекта является включение родителей и детей в совместную продуктивную деятельность, следовательно, наше исследование имеет практическую значимость.

На пилотном этапе исследования нами были получены первичные диагностические данные. Для реализации исследования была сформирована выборка из 20 семей, воспитывающих детей с нарушениями развития (пары «ребенок-мать»). В настоящем сообщении главный интерес для нас представляют семьи, воспитывающие детей с расстройством аутистического спектра. Далее будет представлен количественный анализ данных, полученных путем анкетирования 13 матерей, а также результаты наблюдения за совместной деятельностью двух семей.

Первый этап анкетирования, направленный на выявление готовности родителя к включению в совместную с ребенком продуктивную деятельность, показал, что все опрошенные респонденты (100%) ответили «Да» на вопрос – «Считаете ли вы, что продуктивная деятельность является необходимой для вашего ребенка?». 92,3% опрошенных ответили «Да» на вопрос – «Занимаетесь ли вы продуктивной деятельностью совместно с ребенком дома?» (Рис. 1). 91,7% опрошенных ответили, что занимаются дома с детьми рисованием и лепкой. При этом отметим, что в ходе интервью, рассказывая о совместной с детьми деятельности, 75% опрошенных матерей не упоминали творческую продуктивную деятельность, а говорили лишь о формировании навыков самообслуживания.

Расхождение можно наблюдать и при ответах на вопросы анкеты – «Вам бы хотелось чаще заниматься продуктивной деятельностью с вашим ребенком?» и «Вам бы хотелось чаще заниматься продуктивной деятельностью самостоятельно?». На первый вопрос лишь 7,7% ответили «Нет» (Рис. 2), при этом 69,2% матерей не хотят чаще заниматься творческой продуктивной деятельностью самостоятельно (Рис.3). При этом в интервью 85% опрошенных респондентов указали на то, что чаще готовы заниматься со своими детьми именно теми видами деятельности, в которых заинтересованы сами.

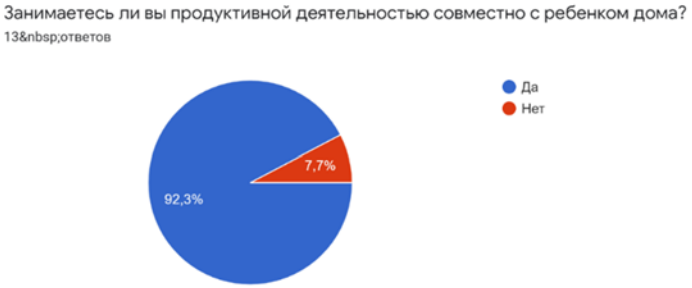


Рис. 1

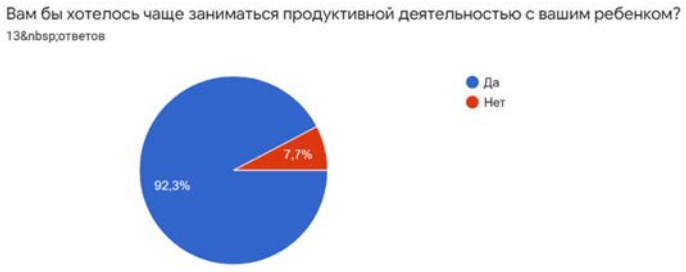


Рис. 2

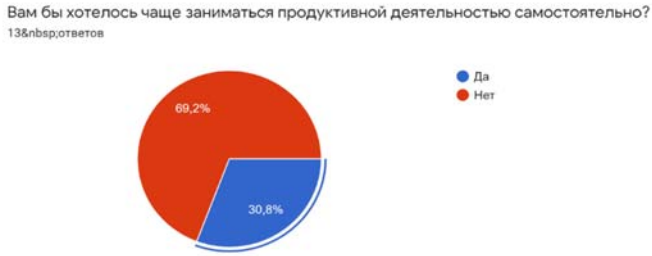


Рис. 3

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что матери детей с РАС осознают, что творческая продуктивная деятельность важна для развития ребенка. Но для самих себя данный род деятельности родители значимым не считают, что может влиять на их готовность включаться в совместные с ребенком занятия предметно-практической деятельностью.

Приведем качественный анализ взаимодействия матери и ребенка с РАС на примере двух кейсов.

Кейс №1.

Мать Мария, сын Антон 10 лет, РАС.

Антон является учеником 2го класса. Обучение осуществляется в коррекционном классе по АООП НОО, вариант 8.3 для учащихся с расстройством аутистического спектра. Антон воспитывается в полной семье. На первичной диагностике присутствовал с мамой. Мария не работает, занимается воспитанием Антона и его младшей сестры.

В ходе выполнения заданий «Нарисуй человека» и «Животное из пластилина» было выявлено, что Антон не испытывает трудностей в понимании инструкции. Активен, хорошо идет на контакт. Все задания старался выполнить быстро, при этом не заботился о качестве выполнения и конечном результате. У ребенка недостаточно развита мотивация к продуктивным видам деятельности. Во время занятия отвлекался, быстро терял интерес, переключался на игровую деятельность.

В ходе беседы с матерью было выявлено, что дома Антон практически не занимается продуктивной деятельностью. Интерес вызывает только конструирование.

Результаты первого анкетирования матери показали, что совместная деятельность Марии и Антона носит субъектно-объектный тип взаимодействия. На вопрос о видах деятельности, доступных для самостоятельного выполнения ребенком дома, Марией был дан ответ: «Одевается, раздевается, моется, ест». На вопрос о видах деятельности, осуществляемых с помощью родителя, Мария ответила: «Уборка комнаты». Затруднения вызвал вопрос о совместной деятельности с ребенком, которая приносит удовольствие. В данном пункте Мария поставила прочерк. По результатам первого опроса можно сделать вывод, что мать не видит значимости в совместной с ребенком деятельности. Занятия продуктивными видами деятельности ни в одном из пунктов Марией не упоминались.

Интересным фактом является то, что результаты второго анкетирования, направленного на выявления значимости для родителя совместной продуктивной деятельности, показали противоположную картину.

На вопрос: «Занимаетесь ли вы продуктивной деятельностью совместно с ребенком дома?» был получен положительный ответ. В качестве примера продуктивной деятельности Мария указала лепку, рисование и конструирование. Также Мария отметила важность мотивации ребенка к занятиям дома.

В ходе беседы Мария пояснила, что существенная разница в ответах на две анкеты обусловлена тем, что, отвечая на вопросы о деятельности, она думала только о навыках самообслуживания, сформированность которых, по ее мнению, гораздо важнее, чем навык лепки из пластилина.

Также нами были получены данные путем наблюдения за совместной деятельностью Марии и Антона в ходе совместного занятия рисованием. Взаимодействие матери и ребенка было минимальным. Антон быстро потерял интерес к рисованию, стал отвлекаться на игрушки, вставал из-за стола, уходил. Мария при этом выполняла задание за ребенка, не пытаясь мотивировать ребенка к продолжению занятию.

Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что мать не имеет достаточной заинтересованности во включении в совместную с ребенком продуктивную деятельность, а также не компетентна в решении задач привлечения интереса ребенка к предметно-практической деятельности.

Кейс №2.

Антонина, сын Максим 12 лет.

Максим обучается в ресурсном классе общеобразовательной школы по АООП, вариант 8.3. Максим воспитывается в неполной семье, состоящей из двух человек – Максима и его матери.

На первичной диагностике ребенок присутствовал с матерью. По результатам диагностики было выявлено, что Максим испытывает трудности в понимании словесной инструкции. При выполнении заданий действует по образцу. Развитие речи ребенка не соответствует возрастным нормам. На вопросы отвечает односложно, имеет скудный словарный запас. Максим отличается замкнутостью, эмоционально неустойчив, отмечается быстрое психическое истощение, отсутствие желания контакта с окружающими – пассивен в процессе общения с людьми. Медлителен, быстро устаёт.

В ходе беседы с матерью Максима, была получена информация о том, что дома она старается регулярно организовывать занятия продуктивными видами деятельности, но испытывает сложности с организацией процесса.

Результаты первого анкетирования Антонины показали, что совместная деятельность носит скорее тип субъект-субъектного взаимодействия. На вопрос о видах деятельности, доступных для самостоятельного выполнения ребенком дома, Антонина ответила: «Убирает кровать, готовит – режет овощи, одевается, чистит зубы». На вопрос о видах деятельности, осуществляемых с помощью родителя, Антонина ответила: «Готовит еду, гуляет с собакой». На вопрос о виде совместной деятельности, который приносит удовольствие, Антонина ответила: «Лепка, рисование, готовка еды». По результатам первого опроса можно предположить, что мать осознает значимость в совместной с ребенком продуктивной деятельности и сама получает удовольствие от подобного рода занятий.

Результаты второго анкетирования, направленного на выявление значимости для родителя совместной продуктивной деятельности, подтвердили данное предположение. В своих ответах Антонина указала, что хотела бы чаще заниматься со своим ребенком, потому что осознает значимость продуктивной деятельности в развитии ребенка.

По итогам наблюдения за совместной деятельностью матери и ребенка на занятии по рисованию, можно сделать вывод, что Антонина пытается включить сына в процесс, использует прием «рука в руке». Побуждает ребенка к деятельности собственным примером. Отсутствие инициативы со стороны ребенка не вызывает явного раздражения, но тревожит мать.

Заключение.

Полученные данные позволяют нам сделать предварительный вывод о том, что родители недостаточно компетентны в вопросе организации совместной деятельности с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра. Значительная часть родителей не видит значимости в организации совместной продуктивной деятельности и нуждаются в дополнительном информировании по данной проблеме. В случае же понимания ценности совместной деятельности, некоторые родители испытывают трудности в организации процесса и мотивации ребенка.

Полученные диагностические данные дают нам обоснование на разработку программы, направленной на включение родителей и детей в совместную продуктивную деятельность.

Список литературы

1. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

2. Натарова К.А. Расстройства аутистического спектра (клинико-динамический, региональный и семейный аспекты) / К.А. Натарова, А.В. Семке, Е.В. Гуткевич. – Томск: Иван Фёдоров, 2012. – 192 с.

3. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход / В.В. Рубцов. – М.: Изд-во МГППУ, 2008. – 416 с.

4. Щербакова А.М. Роль среды в самореализации человека с интеллектуальной недостаточностью / А.М. Щербакова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – С. 45 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44020.shtml

5. Щербакова А.М. Значение предметно-практической деятельности в социальном становлении детей с ограниченными возможностями здоровья / А.М. Щербакова; под ред. А.Ю. Шеманова // Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: методические рекомендации. – М., 2012. – С. 80.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ващук Олег Игоревич
студент
УО «Барановичский государственный университет»
г. Барановичи, Республика Беларусь

ДОМИНИРУЮЩАЯ МОТИВАЦИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Аннотация*: в статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной проблеме подготовки будущих специалистов помогающих профессий к самостоятельной деятельности. Представлен теоретический анализ изучения понятия мотивации. Приведены и описаны результаты исследования мотивационной сферы в студенческом возрасте.*

Ключевые слова*: мотив, мотивация, мотивационная сфера, доминирующая мотивация.*

В современной психологической науке и практики проблематика мотивации является одной из самых важных в современной психологии. Мотив – устремление человека к привлекательной ценности, ставшее внутренней побудительной причиной действия (Р.Х. Шакуров) [2, с. 16]. Мотив – побудительная причина для начала деятельности с целью удовлетворения какой-либо потребности. Мотивация – побудительная основа психической жизни человека, совокупность причин психологического характера, определяющих активность поведения человека [1, с. 27].

В нашем исследовании при изучении мотивационной сферы у студентов помогающих профессий, была использована методика «Тест юмористических фраз», разработанная А.Г. Шмелёвым и А.С. Бабиным [2] и предназначенная для диагностики мотивационной сферы личности. В основе методики лежит прием свободной тематической классификации многозначных стимулов – юмористических фраз. Появление крупного класса является свидетельством наличия сверхзначимой (доминирующей) мотивации, предметное содержание которой соответствует предметному содержанию этого класса. Стимульный материал состоит из 100 юмористических фраз, из которых 40 фраз являются многозначными (испытуемые в зависимости от собственной интерпретации усматривают в них то одну, то другую тему из тех же 10 основных). Основные темы: 1) агрессия – самозащита; 2) взаимоотношения полов; 3) пагубные пристрастия (пьянство); 4) деньги; 5) мода; 6) карьера; 7) семейные неурядицы; 8) социальные неурядицы; 9) бездарность в искусстве; 10) человеческая глупость.

Исследование было проведено на базе Барановичского государственного университета. Общую выборку испытуемых составили 50 студентов (юноши и девушки). Это студенты 1–4 курсов следующих помогающих специальностей: «Практическая психология», «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Социальная психология».

Так нами было установлено, что у большинства испытуемых преобладающей темой в студенческом возрасте является «пагубные привычки» (24%). Данный вид мотивации используется для снятия напряжения, а также для избавления от таких чувств, как вина и стыд. У студентов с такой мотивацией могут наблюдаться проблемы, как с формальными, так и с неформальными взаимоотношениями.

Мотивационная тема «деньги» (20%), связана со стремлением компенсировать внутреннюю неполноту материальным благополучием. Такие студенты пытаются отождествить уровень своих доходов и оценку самого себя как человека.

Мотивационная тема «мода» (16%) граничит со стремлением повысить свой престиж, другими словами – самоутвердиться. Эти студенты довольно скептично относятся к общественным нравам и ценностям. Их привлекает свобода, радикализм во внешнем виде и озабоченность этими вопросами.

Мотивационная тема «карьера» (16%), предполагает, что испытуемыми движет стремление достичь высокого положения, они стремятся компенсировать чувство внутренней неудовлетворённости, отличаются честолюбию.

Мотивационная тема «сексуальность» (12%) предполагает, что студенты стремятся избавиться от недостаточной привлекательности, преодолеть скромность и внутренние моральные запреты.

Мотивационная тема «человеческая глупость» (6%) дает основание предположить, что будущие специалисты с высшим образованием стремятся к истине, самоутверждению и обладанию истинным знанием, для них не существует барьеров и условностей в общении, положительно относятся к работе с людьми.

Мотивационная тема «агрессия» (4%) позволяет констатировать, что поступки таких студентов определяются стремлением к самосохранению, сами же они не совсем удовлетворены своей ролью в этом мире, также характерна активная жизненная позиция.

Мотивационная тема «семейные неурядицы» (2%). Студенты стремятся создать такое семейное благополучие, которое соответствует их представлениям.

Мотивационная тема «бездарность в искусстве» (0%) не была зафиксирована в данной выборке испытуемых и говорит о том, что эти студенты не стремятся к красоте и гармонии, чувствительны, не совсем внимательны к нюансам взаимоотношений и отзывчивы.

Таким образом, доминирующей мотивационной темой будущих специалистов помогающих профессий является «пагубные привычки». Данный результат связан со стремлением избавиться от чувства вины и стыда. Такие чувства возникают в результате неуспешного выполнения интроекта «Ты должен/на помогать». Пытаясь успешно выполнить данный интроект, люди стремятся наладить взаимоотношения с окружающими

людьми, одним из способов является «помогающая профессия», где они способны удовлетворить свой интроект и не испытывать такие чувства как вина и стыд. Таким студентом необходимо отслеживать свою когнитивную деятельность, в частности интроект «Ты должен/на помогать», и при каждом его появлении задавать себе вопрос «Зачем и для чего мне это нужно?».

Список литературы

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Т. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / Н.Ф. Гребень. – Минск: Соврем. школа, 2007. – 496 с.
3. Шакуров Р.Х. Мотивация и стимулирование качества педагогической деятельности в ССУЗ. В 2-х ч. Ч. 1. / Р.Х. Шакуров. – Казань: ИССО РАО, 1996. – 127 с.

Дорохова Елена Сергеевна
ассистент
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
г. Барнаул, Алтайский край

DOI 10.31483/r-98174

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ТЬЮТОРА В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Аннотация*: в статье представлены обобщающие положения и отмечены специфические особенности профессиональной компетентности и подготовки тьютора. Определены основные направления, модели и характеристики условий организации учебного процесса по программам профессиональной подготовки тьютора. Рассматриваются основные понятия тьюторского сопровождения. Раскрыта проблема тьюторской подготовки и сопровождения на территории Алтайского края.*

Ключевые слова*: тьютор, тьюторское сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, профессиональная подготовка.*

Современная система образования постоянно проходит этапы модернизации, в связи с чем в обществе все больше утверждается идея о том, что образование должно из способа просвещения личности превратиться в механизм развития ее индивидуальных способностей. Образовательный процесс постоянно обращается к ценностям личности, вследствие чего деятельность тьютора становится необходимой, особенно для инклюзивного образования.

Недостаточность разработки принципа индивидуализации в педагогической науке, по нашему мнению, связана в первую очередь с тем, что до сих пор еще не определена принципиальная задача осмысления и описания средств индивидуализации образования. В связи с чем, можно говорить о том, что выявление и описание такого педагогического феномена как тьюторство в образовании позволит осмыслить и описать важнейшее,

на наш взгляд, средство индивидуализации – тьюторство как профессиональную педагогическую деятельность [6, с. 9].

С 2008 года профессия тьютор официально введена в список должностей педагогических работников общего, дополнительного и высшего профессионального образования. Однако на сегодняшний день она еще не имеет стандартизированного описания специфики тьюторства как профессиональной педагогической деятельности и процесса подготовки к ее осуществлению. Также профессия «тьютор», несмотря на длительную историю изучения, все же может быть отнесена к категории новых и инновационных профессий в условиях российской образовательной деятельности [7, с. 57].

Сегодня в России понятие тьютор означает систему индивидуального сопровождения учащихся, выявление их возможностей и организация образовательной деятельности в соответствие с особенностями развития. Тьютор должен нести ответственность за целостность образовательного компонента, а также решать дидактические и организационные задачи.

На наш взгляд, тьюторское сопровождение – это сложная профессиональная деятельность, требующая специального образования: базовое педагогическое, специальное (дефектологическое) образование и дополнительное профессиональное образование по программе тьюторского сопровождения.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», стандартах начального общего образования, методических рекомендациях Министерства образования РФ о психолого-педагогическом сопровождение закреплено нормативно-правовое обеспечение подготовки тьютора.

В соответствии с федеральным законом «Об образовании в РФ» определены подходы к реализации образования лиц с ОВЗ и вводится курс на реализацию инклюзивного образования, включающего изменение системы образования в соответствие с потребностями и возможностями каждого ребенка, что, в свою очередь, предполагает организацию специальных условий [3, с. 57–60].

В стандартах начального образования особое значение уделяется оказанию комплексной помощи детям с ОВЗ в овладении основной образовательной программой начального общего образования, включающая комплектование кадрами, имеющими соответствующую классификацию для решения задач программы образовательного учреждения. В связи с этим, проблема подготовки тьюторов является актуальной на данном этапе модернизации образования [5, с. 62].

Введение штатной единицы тьютора в расписание образовательного учреждения решает ряд проблем, связанных с организацией образовательного процесса. Тьютору необходимо быть готовым к осуществлению психолого-педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в условиях массового образования, проведению комплексного психолого-педагогического изучения ребенка, ориентированное на определение целей, задач и направлений коррекционной работы, проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы [2, с. 59–67].

Далее необходимо определить ряд понятий, относящихся к тьюторскому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Тьютор (с англ. «наставник») определяется как лицо, сопровождающее процесс освоения деятельности, осуществляющий разработку и реализацию индивидуальных образовательных программ. Исходя из этого, дети, для которых разрабатываются индивидуальные образовательные программы, являются тьюториантом [1, с. 98–102].

В условиях психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ уместно говорить о понятие «тьюторское сопровождение». Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных потребностей и возможностей детей, организацию специальных условий, поиск подходов для разработки программ.

В 2008 году на территории Российской Федерации были созданы региональные рабочие группы профессионального тьюторского сообщества под руководством Межрегиональной общественной организации «Межрегиональная тьюторская ассоциация» (в г. Москве, в Удмуртии, г. Новосибирске, в г. Томске, в Чувашии, в г. Волгограде) с целью разработки и утверждения стандарта профессиональной деятельности тьютора.

Профессиональная подготовка тьютора направлена на решение конкретных практических задач, к которым можно отнести [6, с. 123]:

– разработка и утверждение профессионального стандарта тьюторской деятельности;

– разработка и внедрение в образовательную практику образовательного стандарта подготовки тьюторов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования;

– профессиональная образовательная подготовка тьюторов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования;

– оценка и сертификация профессиональных тьюторских квалификаций.

Изучение представлений о структуре деятельности и исходя из предыдущих трактовок тьюторской деятельности определяются требования к подготовке тьютора, формированию у него профессиональных компетенций: компетентностные, оценочные, системно-деятельностные, психологические, личностные.

В Российской Федерации создана система оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, функционируют специальные общеобразовательные учреждения дошкольного и школьного образования. Однако не все категории детей имеют возможность получить качественное образование с учетом их психофизических особенностей и потребностей, а также создание специальных условий носит формальный характер: отсутствие специалистов дефектологического профиля, низкий уровень (или полное отсутствие) знаний учителей по вопросам развития, воспитания и обучения детей с ОВЗ, недостаточность материально-технической оснащенности. В связи с этим введение в штатное расписание тьютора поможет решить ряд проблем, связанных с организацией образовательного процесса, и является одним из необходимых условий получения качественного образования детьми с ОВЗ [4, с. 107–129].

На сегодняшний день на территории Российской Федерации накоплен опыт организации инклюзивного образования и подготовки тьюторов. Однако этот опыт объединен в Центральном регионе страны (в г. Москва и Московская область). Вместе с тем в Алтайском крае существует потребность оказания помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в массовых учреждениях, а также практика инклюзивного образования недостаточна. В связи с этим проблема разработки и внедрения научно-теоретических и практических основ подготовки тьютора является актуальной.

В Алтайском крае реализуются программы подготовки специалистов системы психолого-педагогического сопровождения в виде многоуровневого профессионального образования (программы бакалавриата и магистратуры), разнообразные программы дополнительного профессионального образования, направленных на подготовку тьюторов.

Вместе с тем программы профессионального образования не предусматривают подготовку тьютора, а содержание программ дополнительного образования, способы и методы организации образовательной деятельности носят псевдотьюторскую подготовку.

Таким образом, вышеизложенные теоретические основы подготовки тьютора в Алтайском крае требуют расширенного изучения и методического обеспечения данного процесса в направлении разработки механизмов и условий подготовки в системе профессионального образования.

Список литературы

1. Абрамова И.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения / И.В. Абрамова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – №11. – С. 98–102.

2. Довбыш С.Е. Тьюторское сопровождение как «образовательная услуга» в институциональных формах и в открытом образовательном пространстве / С.Е. Довбыш, Е.Б. Колосова // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2016. – №16. – С. 59–67.

3. Карпунина О.И. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете нового Федерального закона об образовании в Российской Федерации / О.И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – №1. – С. 57–60.

4. Кривунь М.П. Технология тьюторского сопровождения / М.П. Кривунь // Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской школы: монография / под ред. Л.В. Байбародовой, В.В. Юдина. – Ярославль: Канцлер, 2015. – С. 107–129.

5. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 324 с.

6. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М.: СФК-офис, 2012. – 246 с.

7. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: метод. пособие / И.В. Карпенкова, Е.В. Самсонова, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова; под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2017. – 173 с.

Кацеро Анжелика Александровна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область
Некрасова Илона Николаевна
канд. психол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
г. Донецк

О ФАКТОРАХ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация*: в статье рассматривается вопрос подготовки психологов в сфере психологического и дефектологического образования в аспекте формирования готовности к проектной деятельности. Приводится опыт использования проектных технологий при подготовке будущих специалистов, раскрывается ряд факторов, определяющих успешность освоения проектной деятельности в вузе.*

Ключевые слова*: проектирование, проектная деятельность, профессионализация.*

Подготовка психологов в сфере психологического и дефектологического образования в последнее время претерпела существенные изменения. Современный рынок труда ориентирован на специалистов, готовых к постоянным переменам, профессиональному самосовершенствованию, к проектной деятельности. Это обусловлено, помимо общих социально-экономических тенденций, и новыми концептуальными подходами к образованию, в том числе и к образованию детей с ограниченными возможностями, спецификой задач, стоящих перед теми, кто осуществляет психолого-педагогическое сопровождение. Вот лишь некоторые из них: «…разрабатывать психологические рекомендации по проектированию образовательной среды, оказывать психологическую поддержку педагогам и преподавателям в проектной деятельности по совершенствованию образовательного процесса; проектировать в сотрудничестве с педагогами индивидуальные образовательные маршруты для обучающихся…» [1].

Следовательно, овладение проектной деятельностью в ходе профессионализации на этапе обучения в вузе является условием формирования готовности к выполнению профобязанностей и делает выпускника конкурентоспособным на рынке труда.

Проектирование как вид активности проистекает из природного умения человека создавать модели желаемого будущего и впоследствии претворять их в жизнь [4]. Деятельность по проектированию является творческой [2]. С позиции будущего специалиста-психолога она направлена на создание психологическими средствами модели изучаемых им явлений.

Проектная исследовательская деятельность студентов предусмотрена в стандарте образования. У психологических проектов есть отличительная черта – межпредметная ориентация и интегральный подход в постановке целей и задач, в выборе способов реализации проектных решений. Это детерминировано сложностью психологической природы мира. В связи с этим проблематика постановки учебной/исследовательской проектной задачи не может не покидать рамок одной дисциплины и требует от студента системного мышления, умения гибко применять все разнообразие полученных знаний для конструирования проектного решения в широком смысле этого понятия (конструирование среды, моделирование проблемы, разработка структуры решения и осуществление психологического проектирования).

Таким образом, проектная деятельность стимулирует профессиональное мышление, обогащает профессиональное самосознание, повышает профмотивацию. Следовательно, использование проектных технологий в вузе при подготовке будущих специалистов создает предпосылки для формирования психологической готовности к труду.

Сравнение опыта использования проектных технологий при подготовке будущих психологов кафедрой психологии филологического факультета на базе Донецкого национального университета [3] и кафедрой специальной психологии факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого позволило увидеть и выделить в организации учебного процесса те факторы, которые определяют успешность такой работы.

Во-первых, это, собственно, обучение студентов проектной деятельности. Следует отметить, что студенческое проектирование в вузе выполняется в рамках уже апробированного и методически целостного алгоритма учебной деятельности. Такое обучение «снабжает» проектантов «пятью помощниками проекта: зачем? (цели и задачи проекта); что? (основные этапы, стратегия); когда? (время действия проекта); кто? (ответственные); как? (бюджет, ресурсы)». То есть происходит процесс овладения составляющими проекта, изучение технологии проектной работы.

Во-вторых, проектная деятельность «встроена» в содержание отдельных дисциплин. В качестве примера можно привести «Технологии развития познавательной сферы лиц с ОВЗ», «Организация и содержание психокоррекционной и социальной работы с семьями, имеющими ребенка с ЗПР» и др. Отдельные творческие задания этих курсов носят характер мини-проектов. Это – базовый предметный уровень осуществления психологического проектирования. Он еще не требует междисциплинарной модели знания. При решении таких проектных задач студент опирается на качественные предметные знания в рамках конкретного академического курса.

В-третьих, обязательная разработка и реализация проектов в ходе прохождения студентами различных видов практик (например, проектно-технологической). Это уже уровень решения конкретной проблемы в процессе реализации проектной работы. Он имеет форму создания будущим специалистом отдельных небольших, но, в тоже время, логически завершенных проектных программ собственного решения той или иной

профессиональной задачи (диагностической, коррекционно-развивающей, профилактической и др.). Как результат – студенты получают опыт решения простейших проектных задач, который впоследствии переносится на создание комплексных проектных решений.

В-четвертых, важным моментом в овладении проектной деятельностью является создание студентами коллективных и индивидуальных проектов, тематика которых инициируется руководителями проектов от кафедр в тесном сотрудничестве с внешними организациями-партнерами. Здесь немаловажную роль играет готовность (были пройдены специальные курсы повышения квалификации) и возможность профессорско-преподавательского состава выступить в роли наставника такого проекта. Это уже комплексный уровень проектирования.

И, наконец, проектные решения данного уровня являются фундаментом для выполнения перспективных научно-исследовательских проектов в рамках написания и защиты выпускных квалификационных работ. Опыт реализации проектных решений отражается в содержании научных публикаций, выступлений на научных и научно-практических конференциях.

Таким образом, проектная деятельность студентов оптимизирует процесс обучения в вузе, а факторами успешности ее усвоения выступают системность и методически обоснованная уровневая организация условий для такого вида профессионализации будущих специалистов-психологов.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт Педагог-психолог (психолог в сфере образования) (утв. 24 июля 2015 г. №514 н) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://classinform.ru/profstandarty/01.002-pedagog-psiholog.html

2. Дубровина О.С. Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся / О.С. Дубровина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы международной заочной научной конференции. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 124–126.

3. Некрасова И.Н. Проектная деятельность как инструмент оптимизации профессиональной подготовки психолога / И.Н. Некрасова; под общ. ред. С.В. Беспаловой // Актуализация практической подготовки студентов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов 3++: сборник статей республиканской научно-практической конференции с международным участием в двух томах. – Донецк, 2020. – С. 122–128.

4. Хилл П. Наука и искусство проектирования: методы проектирования, научное обоснование решений / П. Хилл. – М.: Норма-Пресс, 2005. – 345 с.

Кузеванова Анастасия Анатольевна
ассистент
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул, Алтайский край

DOI 10.31483/r-98103

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА МАЛОЧИСЛЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация*: в статье представлены критерии изучения учебно-методической документации, обеспечивающей подготовку будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. На основе проведенного анализа выделены проблемы организации указанной подготовки в высшем учебном заведении.*

Ключевые слова*: подготовка будущего педагога, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, малочисленная сельская школа.*

Вопросы, связанные с подготовкой квалифицированных кадров для осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, на сегодняшний день являются особенно актуальными. Это связано с изменениями образовательной политики Российской Федерации [7].

Так, одним из принципов правового регулирования отношений в сфере образования, обеспечивающим право любого человека на его получение, выступает недопустимость дискриминации в этой области.

С этой целью были разработаны и внедрены ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью, позволяющие обучающимся данной категории вне зависимости от их психофизических особенностей развития включаться в образовательный процесс [6].

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях совместно с нормотипичными сверстниками обусловливает необходимость подготовки педагога к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Отдельное место в рамках рассматриваемого направления отводится малочисленной сельской школе. Это связано с тем, что в образовательных организациях данного типа чаще всего отсутствуют такие специалисты, как учитель-логопед, педагог-психолог и др. Соответственно, педагог, не имея возможности получить квалифицированную помощь специалистов, вынужден самостоятельно организовывать работу не только с нормотипичными детьми, но и с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Готовность будущего педагога к работе с данной категорией детей зависит в том числе от того, каким образом осуществляется процесс подготовки студентов в высшем учебном заведении. В связи с этим нами было организовано исследование, направленное на изучение учебно-методического обеспечения (учебных планов, рабочих программ дисциплин, практик, фондов оценочных средств) процесса организации подготовки будущего педагога малочисленной сельской школы к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве исследовательской процедуры выступил анализ учебных планов по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями): «Начальное образование и Дополнительное образование»; «Начальное образование и Информатика»; «Начальное образование и Иностранный язык»; «Начальное образование и Дошкольное образование», рабочих программ дисциплин и практик, фонда оценочных средств по дисциплинам и практикам, реализуемых ФГБОУ ВО «АлтГПУ» и «АГГПУ им. В.М. Шукшина» (2016 и 2017 г. набора).

Анализ учебных планов осуществлялся по следующим критериям.

Критерий 1. «Наличие и содержание компетенций, имеющих отношение к работе с детьми с ОВЗ, их распределение по дисциплинам и практикам». Было выявлено, что будущие учителя начальных классов должны владеть спектром компетенций, а именно: обладать способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5); способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2); готовностью к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3); готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6) [2; 3; 4; 5].

Таким образом, по первому критерию можно сделать вывод о том, что образовательные программы в части формируемых компетенций ориентированы на подготовку будущих учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

По второму критерию *«Наличие дисциплин, направленных на подготовку учителя начальных классов к работе с детьми с ОВЗ и раскрывающих содержание работы учителя с данной категорией обучающихся»* нам удалось определить, что учебный план предполагает освоение дисциплины общепрофессионального модуля «Специальная педагогика и психология» (ФГБОУ ВО «АлтГПУ»), которая раскрывает теоретико-методологические основы специальной педагогики и психологии, а также разделы психологии и педагогики при различных нарушениях развития.

Вместе с тем предусматривается освоение дисциплин по выбору (ФГБОУ ВО «АлтГПУ»): «Коррекционно-развивающие технологии обучения русскому языку и литературе», «Воспитательная работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья», «Психология обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Коррекционно-педагогическая работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья», «Коррекционно-развивающие технологии в обучении матема-

тике и естествознанию», «Использование дистанционных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья», «Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся», «Инновационные образовательные технологии обучения детей с ограниченными возможностями здоровья», «Основы специальной педагогики и психологии», «Инклюзивное образование» (АГППУ им. В.М. Шукшина), «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся на уроках» (АГППУ им. В.М. Шукшина), «Коррекционная работа в начальной школе» (АГГПУ им. В.М. Шукшина) [2; 3; 4; 5]. Далее для обозначения данной группы дисциплин в тексте будет использовано название «специальные».

Несмотря на то, что в учебных планах представлены дисциплины, направленные на подготовку учителя начальных классов к работе с детьми с ОВЗ, подчеркнем, что большинство из них относятся к дисциплинам по выбору, освоение которых осуществляется только частью учебной группы. В этой связи, можно прийти к выводу, что изучение студентами вопросов в этой области будут носить фрагментарный характер.

Анализ рабочих программ дисциплин был выполнен по следующим критериям.

Критерий 1. Наличие и содержание в программе разделов, направленных на подготовку учителя начальных классов к работе с детьми с ОВЗ и раскрывающих содержание работы учителя с данной категорией обучающихся.

Проанализировав рабочие программы дисциплин, мы пришли к выводу о том, что в них содержатся разделы, обеспечивающие подготовку будущих учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Так, например, в рамках дисциплин «Специальная педагогика и психология» (АлтГПУ) и «Основы специальной педагогики и психологии» (АГГПУ), представлены следующие разделы: «Специальная психология как наука о психофизиологических особенностях развития детей с ОВЗ», «Общие вопросы специальной педагогики», «Содержание, принципы, формы и методы воспитания и образования детей с ОВЗ», «Основные категории специальной педагогики», «Отрасли специальной психологии и специальной педагогики» и др. Представленные разделы демонстрируют, что подготовка осуществляется не только в контексте когнитивной составляющей, но и деятельностной.

Вместе с тем, по-нашему мнению, подготовка будущих учителей начальных классов должна осуществляться не только в рамках дисциплин, раскрывающих общие вопросы осуществления профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ, но и на дисциплинах методического характера, позволяющих студентам освоить методы, приемы, технологии работы и др. с детьми данной категории на уроках.

Были проанализированы рабочие программы дисциплин:

– ФГБОУ ВО «АлтГПУ»: «Методика преподавания математики», «Естествознание», «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», «Методика преподавания интегративного курса Окружающий мир», «Методика преподавания технологии», «Методика преподавания

изобразительного искусства», «Теория и методика изучения информатики в начальной школе»;

– ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина»: «Русский язык в начальной школе», «Математика в начальной школе», «Естествознание в начальной школе с практикумом по краеведению», «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», «Методика преподавания математики», «Методика преподавания технологии», «Методика преподавания изобразительного искусства», «Методика преподавания предмета Окружающий мир».

В процессе анализа мы не обнаружили разделов в дисциплинах, раскрывающих аспекты работы с детьми с ОВЗ. Тогда как их рассмотрение является важным, поскольку позволит будущим учителям начальных классов в полной мере освоить формы, методы, приемы, технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Возможно, отсутствие данных разделов связано с тем, что в учебном плане выделены отдельные дисциплины, связанные с осуществлением профессиональной деятельности с детьми данной категории.

Критерий 2. Количество лекционных и практических часов, выделенных для подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ, их соотношение.

В рамках данного критерия осуществлялся анализ преобладания формы организации образовательного процесса по подготовке будущих учителей начальных классов в обозначенной области. Характеризуя специальные дисциплины, отметим, что в рабочих программах больше внимания уделяется практической подготовке. Так, в большинстве случаев соотношение лекционных и практических занятий можно представить как 18 час. лек. / 30 час. пр., 14 час. лек. / 26 час. пр., 24 час. лек. / 42 час. пр. Что касается дисциплин методического плана, то они не предусматривают теоретической и практической подготовки в указанной области.

Анализ рабочих программ практик был осуществлен по тем же критериям. Остановимся на описании основных выводов.

Были изучены следующие рабочие программы практик.

1. ФГБОУ ВО «АлтГПУ»: педагогическая практика, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

В программах отмечается необходимость организации работы с ребенком с ограниченными возможностями здоровья на уроке, вовлечение детей данной категории во внеклассную работу, предлагаются вопросы рефлексивного характера, связанные с приобретенными умениями и навыками в организации индивидуальной воспитательной работы с детьми с ОВЗ.

2. ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина»: педагогическая практика, летняя педагогическая практика, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

В программе летней педагогической практики в разделе «Перечень планируемых результатов обучения при прохождении практики, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы» указывается, что студент должен учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности детей, в том числе с ОВЗ; владеть

способами осуществления психолого-педагогической поддержки и сопровождения детей, в том числе с ОВЗ. Подчеркнем, что в других программах информация, связанная с осуществлением профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ в общеобразовательных организациях, отсутствовала.

Проанализировав содержание программ практик, их разделов, связанных с деятельностью учителя начальных классов с детьми с ОВЗ, был сделан вывод о том, что в них отводится место деятельностной (педагогическая практика АлтГПУ), практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (АлтГПУ), летняя педагогическая практика (АГГПУ) и ценностно-смысловой составляющим (АлтГПУ) готовности будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ фондов оценочных средств по дисциплинам и практикам был реализован по следующим критериям.

Критерий 1. Наличие и содержание форм контроля и оценочных средств, раскрывающих специфику усвоения знаний, умений и навыков.

Были проанализированы фонды оценочных средств по специальным дисциплинам (АлтГПУ). Так, выявлено, что в них имеются следующие формы контроля: тестовые задания, рефераты, контрольные работы, доклады, сообщения, групповые и индивидуальные проекты, устный опрос, проблемно-ситуационные задания, задания научно-исследовательского характера, предлагаются вопросы для самоконтроля. В дисциплинах методического блока формы контроля, раскрывающие специфику усвоения знаний, умений, навыков в области работы с детьми с ОВЗ отсутствовали.

Фонды оценочных средств по педагогической практике, практике по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности включают в себя формы контроля, предполагающие организацию работы с ребенком с ограниченными возможностями здоровья на уроке и во внеурочной деятельности.

В ФГБОУ ВО «АГГПУ» были изучены фонды оценочных средств по дисциплинам: «Основы специальной педагогики и психологии», «Инклюзивное образование», «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся на уроках», «Коррекционная работа в начальной школе». В фондах оценочных средств представлены такие формы контроля, как: устный опрос, конспектирование, проекты, письменные ответы на вопросы, рефераты, контрольные работы, собеседование, кейс-задачи.

В фондах оценочных средств по педагогической практике, летней педагогической практике, практике по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности отдельных форм контроля и оценочных средств, раскрывающих специфику усвоения знаний, умений и навыков в области работы с детьми с ОВЗ не было обнаружено.

Обратимся к основным выводам. Было выявлено, что преобладающими формами контроля, раскрывающими специфику усвоения знаний, умений и навыков работы с детьми с ОВЗ, выступают традиционные, «статичные» формы (например, предлагаются тесты, направленные только на изучение того, усвоил студент материал или нет). Соответственно, в большинстве случаев будущий педагог лишается возможности

осуществлять самоанализ, образовывать собственные смыслы деятельности, выйти на профессиональный уровень в деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Отдельное место в процессе анализа было отведено *возможности рефлексивной оценки студентом, полученных знаний, умений и навыков в области работы с детьми с ОВЗ* (критерий 2).

Анализировалось, подобраны ли формы контроля и оценочных средств таким образом, чтобы студент смог осуществить оценку значения полученных знаний, умений и навыков в области работы с детьми с ОВЗ для его профессионального становления. Так, формы контроля, представленные в фонде оценочных средств по дисциплинам и практикам, разнообразны, но, чаще всего, они не были нацелены на рассуждение, размышление, поиски ответов, открытие нового для себя и «в себе» будущими учителями начальных классов. Отсюда следует, что большинство форм контроля не носили рефлексивный характер. Отметим, что наличие указанных форм, на наш взгляд, является очень важным, так как, выполняя задания, анализируя материал, формулируя собственную точку зрения студент «как бы пропускает всю информацию через себя», приходит понимание изученного, а не просто заучивается. Таким образом, через обретение личностных смыслов знание по предмету образуется и становится значимым для студента.

Вместе с тем нам было важно изучить имеется ли в учебных планах, рабочих программах дисциплин и практик, фондах оценочных средств разделы, связанные *с осуществлением профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ в условиях малочисленной сельской школы*. Так, при подготовке будущих педагогов к работе с детьми с нарушениями развития не отводится должного места специфике работы в указанной области несмотря на то, что около 60% школ в Алтайском крае являются сельскими [1].

По-нашему мнению, включение данного направления в процесс подготовки будущего учителя начальных классов малочисленных сельских школ к работе с детьми с ОВЗ необходимо, поскольку большая часть выпускников после окончания университета, возвращается в сельские районы, и, как следствие, должны быть готовы к осуществлению профессиональной деятельности в этих условиях.

Подводя итоги, можно прийти к выводу, что в высших учебных заведениях ведется подготовка будущих учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Но при этом мы обнаружили, что:

– дисциплины, направленные на подготовку будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ, представлены в небольшом количестве и чаще всего являются дисциплинами по выбору, изучение которых не осуществляется всей студенческой группой, что может говорить о фрагментарном характере подготовки;

– подготовка будущих учителей начальных классов в рамках дисциплин методического блока носит эпизодический характер, что, на наш взгляд, не позволяет студентам в полной мере освоить формы, методы, приемы, технологии работы с детьми с ОВЗ на различных уроках;

– преобладающие формы контроля (тесты, устный опрос, доклады и др.) не позволяют студентам открывать собственные смыслы деятельности с детьми данной категории;

– акцент в подготовке в большей степени сделан на когнитивном компоненте, чем на деятельностном и ценностно-смысловом. Этот вывод был сделан исходя из предложенных форм контроля и оценочных средств, раскрывающих специфику усвоения знаний, умений и навыков в области работы с детьми с ОВЗ;

– в процессе подготовки будущих педагогов не рассматривается специфика организации работы с детьми с ОВЗ в условиях малочисленной сельской школы.

Выявленные в процессе анализа учебно-методического обеспечения аспекты будут положены в основу разработки образовательной программы, направленной на подготовку будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы.

Список литературы

1. Итоговый отчет Министерства образования и науки Алтайского края о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2018 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.educaltai.ru/about_main/report/ (дата обращения: 10.03.2021).

2. Учебный план по профилю подготовки: «Начальное образование и Дополнительное образование» (ФГБОУ ВО «АлтГПУ») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://old.altspu.ru/index.php?do=up&type=bak&param=%ED%EE%E8%E4%EE44.03.05–2017.plm_o.html

3. Учебный план по профилю подготовки «Начальное образование и Дошкольное образование (ФГБОУ ВО «АГГПУ им В.М. Шукшина») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www2.bigpi.biysk.ru/umu/doc/obrazovanie/uch_plany/Ucheb_plan_ND_17_05.04.17.pdf

4. Учебный план по профилю подготовки «Начальное образование и Иностранный язык» (ФГБОУ ВО «АлтГПУ») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://old.altspu.ru/FFS/bak/%D0%90%D0%BA/44.03.05/%D0%9D%D0%BE%D0%B8%D0%98%D1%8F/2016/%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B0%D1%8F/oop.pdf

5. Учебный план по профилю подготовки «Начальное образование и Информатика» (ФГБОУ ВО «АлтГПУ») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://old.altspu.ru/index.php?do=up&type=bak&param=%ED%EE%E8%E8%ED%F444.03.05- 2016.pl m_o.html

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#ixzz6hMBZGHxt (дата обращения: 10.03.2021).

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.03.2021).

Савко Олеся Анатольевна
соискатель, магистрант
Кацеро Анжелика Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И КОНЦЕПЦИЙ

Аннотация*: в статье описываются концепции психологической готовности студентов к профессиональной деятельности, между которыми имеются функциональные зависимости и одним из компонентов которых выступает саморегуляция.*

Ключевые слова*: саморегуляция, психологическая готовность к профессиональной деятельности, студенты.*

Проблеме формирования психологической готовности к будущей профессиональной деятельности у студентов разных направлений подготовки, в том числе и студентов с ОВЗ, посвящено значительное количество работ отечественных [1] и зарубежных исследователей [11; 12]. В их работах внимание уделяется изучению различных компонентов психологической готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности (мотивационного, когнитивного, операционального, рефлексивного и др.).

Ряд исследователей [9; 10] отмечает высокую значимость саморегуляции как компонента психологической готовности к профессиональной деятельности (ПГкПД) [6]. Так, И.В. Мешкова предлагает использовать саморегуляцию как критерий личностно-профессионального развития студентов [3].

Исследованию проблемы развития у студентов вуза саморегуляции как компонента психологической готовности к профессиональной деятельности в настоящее время посвящают свои научные работы психологи, философы, педагоги. Их интересуют вопросы, связанные с изучением корреляции показателей саморегуляции с другими компонентами психологической готовности к профессиональной деятельности, с разработкой форм и методов психологической помощи студентам в осознании роли саморегуляции в будущей профессиональной деятельности и необходимости её совершенствования в период подготовки, и др.

В своих исследованиях авторы понимают под ПГкПД сложный объект. При этом количество и перечень выделяемых компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности у разных авторов различно. Так, Е.В. Гребенникова, Е.Ю. Закотнова в теоретическую модель психологической готовности к профессиональной деятельности

включают три компонента: когнитивный, эмоциональный и мотивационно-ценностный [2]. И.А. Ганичева, А.В. Мирук структуру психологической готовности к профессиональной деятельности также представляют тремя компонентами: когнитивным, рефлексивным и мотивационным [1].

Представленная в работе Л.М. Повова, П.Н. Устина (2015 г.) модель психологической готовности к профессиональной деятельности включает четыре блока: блок профессиональной «Я-концепции», блок мотивации, блок личностных свойств и качеств, блок деятельностно значимых свойств и качеств. С точки зрения Р.Д. Санжаевой структура психологической готовности к профессиональной деятельности содержит пять компонентов: мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой и оценочный [8]. По мнению С.В. Кузьминой, ПГкПД образуют также пять, но несколько иных компонентов: когнитивный, мотивационно-целевой, операциональный, рефлексивный и ценностно-смысловой [3].

В работе З. Ке (Китай), Н.Ю. Бораковой, Г.В Валиуллиной (2017 г.) показано, что психологическая готовность к профессиональной деятельности представляет собой динамическое, т. е. изменяющееся образование.

Е.П. Кораблина, Н.Б. Лисовская, С.Б. Пашкин, С.М. Шингаев (2019 г.) подчёркивают, что динамичный характер психологической готовности выражается в профессиональной деятельности субъекта.

O. Aimaganbetova, T. Sagnayevab, M. Zholdassovac, M. Ahmetovad, Zh. Nurbekovae, D. Naurzalina считают, что психологическую готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности необходимо формировать в период их обучения в вузе [12].

Таким образом, разные психологические и педагогические концепции психологической готовности к профессиональной деятельности объединяет признание такой готовности комплексом компонентов, между которыми имеются функциональные зависимости и одним из которых выступает саморегуляция.

На основе выделенных компонентов психологической готовности и их признаков (по И.М. Пучковой и В.В. Петрик) представилось возможным оценить актуальный уровень психологической готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья к профессиональной деятельности, а также определить выраженность такого ее компонента, как саморегуляция.

Список литературы

1. Ганичева И.А. Развитие психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности / И.А. Ганичева, А.В. Мирук // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – №3–2. – С. 235–241.

2. Гребенникова Е.В. Психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования / Е.В. Гребенникова, Е.Ю. Закотнова // Вестник ТГПУ. – 2015. – №3 (156). – С. 3–37.

3. Кузьмина С.В. Формирование психологической готовности студентов к эффективной профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта / С.В. Кузьмина // Теория и практика физической культуры. – 2011. – №10. – С. 24–28.

4. Мешкова И.В. Способность самоуправления как диагностический критерий личностно-профессионального развития студентов педагогического вуза / И.В. Мешкова // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – №1. – С. 16–21.

5. Мирук А.В. Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов / А.В. Мирук // Приволжский научный вестник. – 2014. – №12–4 (40). – С. 83–86.

6. Попов Л.М. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования / Л.М. Попов, И.М. Пучкова, П.Н. Устин // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – №4.

7. Пучкова И.М. Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной деятельности / И.М. Пучкова, В.В. Петрик // Учёные записки Казанского университета. – 2015. – Т. 157, №4. – С. 245–252.

8. Санжаева Р.Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория / Р.Д. Санжаева // Вестник Бурятского государственного университета. Серия: Образование. Личность. Общество. – 2012. – №1. – С. 127–140.

9. Соловьёва Е.В. Развитие личностной саморегуляции студентов колледжа в структуре психологической готовности к педагогической деятельности / Е.В. Соловьёва // Прикладная психология и психоанализ. – 2011. – №1.

10. Старовойтова Л.И. Методика формирования психологической готовности студентов социального университета к профессиональной деятельности / Л.И. Старовойтова, Э.С. Аришина // ЦИТИСЭ. – 2019. – №2 (19). – С. 47.

11. Sadovaya V., Khakhlova O., Reznikov A. The Formation of Professional Readiness of a Social Teacher to Organization of Children's Leisure Time Activities // International Journal of Environmental & Science Education, 2015, No. 10 (4), p. 595–602.

12. Aimaganbetova O., Sagnayevab T., Zholdassovac M., Ahmetovad M., Nurbekovae Zh., Naurzalina D. Empirical Research of Psychological Readiness for Student Psychologists' Professional Activity // Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015, No. 171, p. 190–197.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Абрамова Татьяна Валентиновна
магистрант
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
учитель-логопед
ГБОУ «Школа №1499»
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

***Аннотация**: в статье даны характеристики речи неговорящих детей 3-летнего возраста и их сверстников с нормальным речевым развитием. Автором предложено использование новых критериев – «предвестников» вербального общения. Это уровни речевой вербальной готовности, уровни артикуляционной подражательности, общение невербальными средствами. Эти критерии могут стать новыми полноценными единицами диагностики и коррекции речевого развития детей младшего дошкольного возраста, могут стать точкой «запуска» речи неговорящих детей.*

***Ключевые слова**: отсутствие речи, неговорящий ребенок, артикуляционная подражательность, готовность к вербальной коммуникации, невербальные средства общения.*

Современные психолого-педагогические исследования направлены в сторону более раннего выявления отклонений в речевом развитии и раннего начала комплексной коррекционной работы. Отмечается важность взаимодействия ребенка с окружающими людьми. «Детская речь не является личной деятельностью ребенка, речь ребенка рассматривается как часть диалога, сотрудничества, она теснейшим образом связана с развитием отношений взаимодействия ребенка и взрослого» [1, с. 356]. «В ходе пользования языком имеет место взаимодействие ряда умений, связанных с перцептивной, когнитивной и социальной сферами. Чем более автоматизированы эти умения, тем легче их применять. Каждая новая стадия языкового развития приводит к новой внутренней организации», – отмечает А.А. Залевская [4, с. 44], т. е. от сформированности речи в целом и навыка общения ребёнка зависит степень его дальнейшей социализации и адаптации.

Следуя принципу Л.С. Выготского – «что скрыто в норме, то явно в патологии», необходимо тщательно изучать структуру речевого нарушения, разрабатывать новые подходы в выявлении этих нарушений. Модель структуры нарушения, как бы уже дает ответы на понимание возвращения к норме. Те ступени нарушения, которые выстраиваются вглубь, в центр

нарушения, в его причину, поведут нас обратно от самой причины дефекта к восстановлению. По этим же ступеням – критериям речевого нарушения, мы постепенно будем выводить неговорящего ребенка к речевой норме. Поэтому в самой диагностике «неговорящих» детей важно увидеть детали, намеки косвенно или прямо показывающие ключевые моменты нарушенного развития.

Г.В. Чиркина писала, что «в диагностике детей раннего возраста очень важно правильно выбрать значимые критерии оценки уровня их общего и речевого развития» [6, с. 240].Разработкой диагностических методик для разных возрастных групп детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями в свое время занимались многие ученые: Р.Е. Левина, Т.А. Алтухова, Г.В. Чиркина, О.Е. Громова, О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, О.Н. Земцова и т. д. Методики диагностики раннего речевого развития описаны в работах таких современных исследователей как Ю.В. Разенковой, О.Е. Громовой, Н.В. Серебряковой, О.Г. Приходько, Е.В. Шереметьевой., Н.Н. Павловой, Е.А. Стребелевой и т. д. Широко в логопедической практике используются речевые пробы Р.И. Лалаевой (1988), Е.В. Мальцевой (1991), Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой (1973), О.Б. Иншаковой (1998), Л.И. Переслени, Т.Д. Фотековой, Т.В. Кабановой, О.В. Домниной и т. д. В основе каждой методики лежат свои принципы и подходы. В каждой имеется своя структура, в которой представлены свои тонкости.

В настоящее время очень тщательно и подробно изучено речевое развитие детей с 5-ти летнего возраста, т. е. с того времени, когда ребенок уже владеет фразовой речью. С таким ребенком уже можно выстроить диалог, использовать общепринятые методы и приемы работы.

Проблемы «неговорящих» детей младшего дошкольного возраста изучены недостаточно. В отличие от ребенка с нормальным речевым развитием, неговорящий ребенок в настоящее время остается малоизученным, так как требует особых подходов и нестандартных приемов, как в диагностике, так и в коррекционной работе. К неговорящим детям относятся дети от 2 до 4 и более лет, у которых не сформирована фраза, крайне низкий объем словаря, речь, чаще всего, лепетная. Речь как система не сформирована. Ребенок не может полноценно общаться. Неговорящий ребенок с общим недоразвитием речи первого уровня (ОНР 1 уровня) не может самостоятельно построить взаимодействие со взрослым и сверстниками.

Рассмотрим характеристики речевого развития ребенка младшего дошкольного возраста в норме и при задержке речевого развития. Мы увидим, насколько огромна разница между этими двумя вариантами речевого развития, тем более что речь идет о детях одной возрастной категории. В практике приняты следующие нормы речевого развития детей 2–3 лет. В 2 года ребенок:

– называет знакомые предметы из своего окружения;

– составляет простые предложения, чаще всего двухсловные (существительное и глагол);

– показывает пять частей тела (носик, ручки.);

– может использовать речевом общении до 300 слов;

– знает и может использовать несколько местоимений;

– имеет звуки раннего онтогенеза.

В 3 года дети:

– обладают активным словарным запасом до 1000 слов;

– начинают применять множественное число существительных;

– знают основные части тела и могут их показать и назвать;

– используют союзы «если», «когда», «потому что»;

– называют свой пол, имя и возраст;

– понимают рассказанные и прочитанные взрослыми небольшие

– сказки и стихи;

– понимают простые вопросы, отвечают на них чаще односложно.

Таким образом, принято считать, что после 3 лет ребенок практически полностью овладел обиходным словарем, без труда общается с окружающими, а также высказывает свои мысли. Речь для него становится основным средством общения и орудием мышления.

Общепринятая характеристика речи неговорящего ребенка, экспрессивная речь (общее недоразвитие речи 1 уровня, ОНР-1):

– полное отсутствие звуковых и словесных средств общения;

– произносит отдельные звуки, звукокомплексы;

– произносит отдельные лепетные, общеупотребительные слова;

– использует невербальные средства общения (выразительную мимику, жесты, интонацию).

В настоящее время для психолого-педагогического обследования детей раннего возраста, используются разные методики. Это структура комплексного психолого-педагогического обследования детей первых лет жизни О.Г. Приходько, Е.А. Стребелевой, диагностика нервно-психического развития детей

2-го и 3-го годов жизни, составленной К.Л. Печорой и Г.В. Пантюхиной. В этих работах дается традиционная структура диагностического обследования речевого развития ребёнка (2 года 7 месяцев–3 года). Традиционное диагностическое обследование включает в себя следующие блоки:

1. Понимание обращённой речи:

– понимание предложно падежных конструкций; префиксальных отношений; уменьшительно-ласкательных суффиксов.

2. Обследование слухового внимания и фонематического слуха:

– различение слов, близких по звучанию, слов-паронимов.

3. Активная речь:

– начало употребления сложных предложений; появление вопросов «почему? когда?»; усвоение частей речи (существительные, глаголы, прилагательные и т. д.); употребление единственного и множественного числа существительного, согласование имени существительного и прилагательного.

4. Слоговая структура слова (употребление слов со стечением согласных типа вилка, ложка).

5. Звуковая сторона слов (наличие гласных, согласных звуков).

6. Обследование мелкой моторики рук (строение, мышечный тонус, сформированность захватов пальцев рук, согласованность движений рук, ведущая рука).

Кроме того, может проводиться диагностика артикуляционной моторики в соответствии с общими моторными возможностями ребенка. Обследование артикуляционного аппарата предполагает проверку строения и двигательных функций языка, губ, твердого, мягкого неба, челюстей.

Имея многолетнюю практику работы с неговорящими детьми, автор статьи предлагает внести в структуру диагностики речи детей (младшего дошкольного возраста) новые критерии, которые на наш взгляд являются «предвестниками» вербального общения такого ребенка.

Предлагаемые критерии диагностики:

1. Артикуляционная подражательность.
2. Готовность к вербальному общению.
3. Общение невербальными средствами.

1. Под артикуляционной подражательностью мы понимаем способность ребенка выполнять за взрослым различные артикуляционные позы с заданным звучанием. Выполнение проводится взрослым, как сопряженно, так и отраженно.

Мы выделили 3 уровня артикуляционной подражательности:

– высокий уровень: ребенок легко схватывает любую артикуляционную позу; если поза сопровождается определенным звуком или звукокомплексом, ребенок достаточно быстро подстраивает органы артикуляции под этот звук, постоянно взглядом проверяя правильность выполненных движений;

– средний уровень артикуляционной подражательности: ребенок не всегда и не точно может воспроизвести артикуляционную позу; не всегда точно воспроизводит заданное звучание, не всегда внимательно следит за движениями взрослого;

– низкий уровень артикуляционной подражательности: ребенок не может воспроизвести артикуляционную позу; он не удерживает взгляда на лице говорящего; он не понимает, как получается заданная артикуляционная поза, не пытается подогнать свой звук под образец, заданный взрослым.

2. Готовность ребенка к вербальному общению выражена на разных уровнях:

– высокая готовность к вербальному общению – это желание рядом находиться, вместе взаимодействовать, ребенок проявляет интерес, радость от общения; ребенок внимательно вслушивается в произносимую речь, пытается интонациями, звуками, жестами (любыми доступными ему средствами) встроится в совместное общение;

– средняя готовность – нестойкое стремление к общению, выборочные ситуации общения;

– низкая готовность к вербальному общению – уход от общения, наблюдение со стороны или полная изоляция, желание убежать, спрятаться. Ребенок не готов к коммуникации.

3. Общение невербальными средствами (в этом критерии важна активность и частота использования). Общение происходит невербальными средствами (жестом, мимикой, позой, взглядом, криком и т. д.). Можно выделить три уровня взаимодействия невербальными средствами, в зависимости от активности использования этих средств:

– высокий уровень: выражается в активном использовании невербальных средств общения; в необходимости их использования, в невозмож-

ности без этих средств обойтись; ребенок использует эти средства в общении постоянно;

– средний уровень: ребенок может как активно использовать невербальные средства общения (например: при эмоциональном возбуждении); так и без них обойтись, находя другие средства взаимодействия при общении;

– низкий уровень: нежелание или невозможность использования невербальных средств общения; не знание таких средств; сопровождается амимичностью, пассивностью, безразличием к возможной ситуации общения.

Особенность этого критерия – ребенок выбирает свой, неповторимый и уникальный способ общения. Этот способ сначала может быть понятен только ему одному, но со временем окружающие люди включаются в этот своеобразное общение. Ребенок может воспринимать это взаимодействие как увлекательную игру.

Эти критерии, предложенные нами для диагностики речевого развития и понимания уровня взаимодействия ребенка с окружающими, требуют дальнейшего изучения. Почему ребенок выбирает тот или иной способ общения? Почему легче одно средство, но ребенок, по своим соображениям, предпочитает что-то другое? Может ли стать, выбранный ребенком способ общения, точкой «запуска» вербального способа общения.

Структура традиционной диагностики может быть изменена и дополнена новыми критериями. Приведем пример такой диагностики. В нее включены характеристики речевого развития неговорящего ребенка 3-х летнего возраста (пример взят из практики).

Характеристика речевого развития ребенка с ОНР-1 уровня, с новыми критериями диагностики:

– понимание обращенной речи. ребенок может не понимать обращенную речь в полном объеме. понимание обращенной речи ограничено обиходно-бытовой тематикой;

– состояние словарного запаса. слов нет. есть несколько звуков или звукокомплексов;

– сформированность фразовой речи. фраза не сформирована;

– развитие граматического строя речи. грамматический строй речи не сформирован;

– развитие фонематического восприятия. фонематическое восприятие не сформировано;

– новый критерий. Артикуляционная подражательность. Средний уровень артикуляционной подражательности. Ребенок не всегда и не точно воспроизводит артикуляционную позу. Не может попасть в точное звучание, заданного звукокомплекса (АУ, ОХ, ГА-ГА). Без интереса, не внимательно следит за артикуляционными движениями взрослого;

– состояние звукопроизношения. у ребенка присутствуют хаотичные, неустойчивые звукокомплексы. частично проскальзывают некоторые звуки раннего онтогенеза (звучат искаженно);

– новый критерий. готовность к вербальному общению. высокая готовность. у ребенка есть желание находиться рядом. подходит сам. приносит взрослому и показывает свои игрушки. «поет» и интонирует на

своем языке. пытается игрушку вложить в руку взрослого. производит какие-то неоформленные еще манипуляции. может замереть ненадолго, вслушиваясь в звучащие песенки и прибаутки. эмоционально удовлетворен. испытывает радость от совместного взаимодействия;

– новый аспект. Общение невербальными средствами. Общение ребенка происходит жестами (не постоянными), позой, фонационными проявлениями. Взгляд блуждающий. Фиксация секундная. Не отстраняется от тактильного контакта. Контакт непродолжительный.

Таким образом, видно, что включение в структуру речевой диагностики новых критериев: уровня артикуляционной подражательности, готовности к вербальному общению, невербальным способам общения, значительно дополняют общую картину развития ребенка и его потенциальных возможностей. Новые критерии речевой диагностики вполне могут стать «предвестниками» и точкой «запуска» вербального речевого общения неговорящего ребенка.

Таким образом, как показывает многолетняя практика причины задержки речевого развития значительно шире и искать их, а затем и корригировать, можно с помощью новых критериев диагностики и коррекции. Чем раньше начата активная работа по стимуляции речевого развития неговорящего ребенка, тем выше будет обучающий эффект, быстрее наладится коммуникация, а также мягче будет проходить адаптация к новым условиям и социализация в целом.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: Т.4.Научное наследство / Л.С. Выготский; под ред. Ярошевского М.Г. – М.: Педагогика, 1984.

2. Грибова О.Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения / О.Е. Грибова // Дефектология. – М.: Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования. – 1999. – №3.

3. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – №6.

4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М., 2009.

5. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 1998.

6. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003.

7. Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики / Д.И. Слобин // Психолингвистика. – М., 1984.

8. Туманова Т.В. Реализация идей Л.С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей / Т.В. Туманова // Специальное образование. – 2012. – №1.

Агапова Екатерина Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Минеева Оксана Александровна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНОЙ ДИСЛАЛИЕЙ

Аннотация*: в статье рассматривается процесс диагностики особенностей связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста со сложной дислалией. Применение предложенного диагностического комплекса поможет всесторонне охватить изучение особенностей развития связной монологической речи и разработать рекомендации педагогам по развитию данного компонента речи.*

Ключевые слова*: связная монологическая речь, сложная дислалия, особенности, дети старшего дошкольного возраста, уровень монологической речи.*

В настоящее время среди дошкольников, посещающих дошкольные учреждения, наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. Среди них велика категория детей со сложной дислалией. У данной группы детей связная монологическая речь не всегда формируется правильно. Поэтому важно вовремя выявить особенности связной монологической речи у данной категории и сформировать ее до поступления ребенка в школу, так как, с одной стороны, уровень связной монологической речи играет огромную роль для дальнейшего успешного обучения в школе, а с другой стороны, особенности развития речи у детей со сложной дислалией ограничивают возможность правильного развития речи и требуют специального обучения.

Цель нашего исследования заключалась в составлении и апробации комплекса диагностических заданий, направленных на выявление уровня и особенностей связной монологической речи у старших дошкольников со сложной дислалией, и составлении рекомендаций для специалистов.

В исследовании приняли участие 6 детей в возрасте 5,5–6 лет с логопедическим заключением ОНР, III уровень речевого развития, сложная дислалия.

За основу при составлении комплекса диагностических заданий была взята методика В.П. Глухова. Диагностика включала следующие задания:

– «составление предложений по отдельным ситуационным картинкам»;
– «составление предложения по трем картинкам, связанных тематически»;
– «пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)»;
– «составление рассказа по серии сюжетных картинок»;
– «сочинение рассказа на основе личного опыта»;

– «составление рассказа-описания»;

– «окончание рассказа по заданному началу (с использованием картинки)».

Задания предъявлялись детям в устной форме. В качестве стимульного материала нами были использованы цветные картинки и сказка.

Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально, в первой половине дня, в логопедическом кабинете. Перед обследованием с каждым ребенком был установлен контакт, была создана эмоционально благоприятная обстановка, чтобы ребенок вел себя естественно и непринужденно.

Для оценки результатов исследования была использована балльная система. Общая сумма набранных баллов соответствовала определенному уровню развития связной монологической речи старших дошкольников:

– от 20 баллов – «высокий» уровень;

– от 16–20 баллов – «хороший» уровень;

– от 11 до 15 баллов – «удовлетворительный» уровень;

– от 6 до 10 баллов – «недостаточный»;

– от 1 до 5 баллов – «низкий».

В результате проведенной диагностики нами было выявлено, что у старших дошкольников преобладал удовлетворительный уровень развития связной монологической речи. У двоих детей уровень хороший, и у одного ребенка недостаточный.

При предъявлении заданий на составление фразовых высказываний отмечались такие особенности монологической речи, как:

– длительная пауза у детей с подбором нужного ответа;

– недостаточная информативность в построенных предложениях;

– ошибки в построении предложений лексико-грамматического характера;

– дополнительные наводящие вопросы (после наводящего вопроса ребенок исправляется и дает развернутую фразу);

– нарушение нормативного порядка слов;

– называние предметов без указания выполняемого действия.

При выполнении заданий на пересказ текста, составление рассказа по серии сюжетных картинок и рассказа из личного опыта были характерны следующие особенности:

– низкая самостоятельная работа при составлении связных высказываний, поэтому требовались наводящие, стимулирующие и уточняющие вопросы;

– бедность содержания, отсутствие средств выразительности;

– развернутая фраза, часто подменяется простым перечислением действий и объектов, представленных на картинках, недостаточное употребление осложненных и сложных предложений;

– длительные паузы на границах фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки);

– незавершенность фрагментов, пропуски существенных моментов действия, что нарушает смысловое соответствие рассказа;

– нарушение логического построения предложения;

– ошибки в употреблении словоформ (нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении;

– ошибки при построении предложений – неправильное оформление связи и пропуски слов, ошибки в употреблении глагольных форм, дублирование элементов фразы;

– лексические затруднения, ошибки, связанные со слабостью лексических дифференцировок.

Для повышения эффективности работы в детских образовательных учреждениях по вопросу развития связной речи детей дошкольного возраста нами были разработаны рекомендации для специалистов.

Одним из первых шагов в работе является обучение связности высказывания. С помощью специальных упражнений дошкольники осваивают умение объединять несколько предложений в логической последовательности.

Затем необходимо перейти к формированию способности отражать причинно-следственные связи между фактами действительности в различных формах высказывания. Таким образом, обучая детей повествованию (то есть умению пересказывать прочитанное, увиденное и т. п.).

Очень важно научить ребенка пользоваться средствами межфразовой связи: личными местоимениями, указательными, наречиями, указывающими место и время действия – тут, там, тогда, текстовыми синонимами.

Поскольку дети дошкольного возраста с недоразвитием речи испытывают трудности в описании предметов и других предметов действительности, то необходимо провести дополнительную работу по формированию навыков вычленять главное и второстепенное в объекте, сравнить его с другими объектами, выделять в общей сложности общее и различия.

Так же особенно медленно и с большими трудностями дошкольники с недоразвитием речи осваивают такую форму высказывания, как рассуждение, – то есть связным высказыванием на проводимых занятиях. Вначале желательно как можно чаще приглашать детей повторять вслед за логопедом формулировку заданий, обобщенные выводы, правила и т.д.

Умение рассказывать фиксируется в играх-драматизациях на литературные темы, при показе кукольного театра самими детьми. Рекомендуется широко использовать для настольного театра, а также для песочных игр обычные игрушки, приучая детей играть простые инсценировки для кукол, для детей или товарищей.

Следует включать пересказы, творческие сочинения детей в программы утренников, концертов.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что составленный и реализованный комплекс диагностических заданий позволил выявить особенности связной монологической речи у старших дошкольников со сложной дислалией, что в дальнейшем позволит грамотно составить план коррекционных мероприятий по развитию данного речевого компонента.

Список литературы

1. Глухов В.П. Формирование связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.

2. Медведева Т.В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с III уровнем речевого развития / Т.В. Медведева // Дефектология. – 2002. – №3. – С. 84–92.

3. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2004. – 287с.

Анфалова Юлия Сергеевна
учитель-логопед
МБОУ ДО для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр диагностики и консультирования»
г. Узловая, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПРИ РАБОТЕ НАД СЛОГОВОЙ СТРУКТУРОЙ СЛОВА

Аннотация*: в статье рассматриваются вопросы влияния ритмических способностей на формирование слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Дается характеристика видам нарушений слогового состава слова. Также описываются возможности и эффективность использования специальных ритмических упражнений в коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи. Представлены варианты игр, приведены комментарии к их применению.*

Ключевые слова*: ритмическая способность, ритм, слоговая структура слова, нарушение слоговой структуры слова, тяжелые нарушения речи, ритмические упражнения, визуально-ритмический ряд.*

Ритмическая способность человека является одной из универсальных базовых способностей. Весь окружающий нас мир живет по законам ритма. Ритм – первоначальная форма связи человека с жизнью, временем, его здоровьем. Ритмические действия способствуют активизации различных анализаторных систем, становлению интегративной деятельности мозга. Моторный ритм влияет на становление речевых механизмов.

Ритмические реакции доминируют на ранних этапах развития речи, а затем и в слоговой структуре. Известно, что уже лепетная речь ритмически организована и служит основой для дальнейшего усвоения ребенком слов различной слоговой сложности. Это позволяет рассматривать чувство ритма как одну из основ формирования слоговой структуры слова.

Слоговая структура слова – это взаиморасположение и связь слогов в слове. Формирование слоговой структуры влияет на успешность овладения грамматическим строем речи, усвоение звукового анализа, письма и чтения.

Вопросами изучения слоговой структуры слова занимались З.Е. Агронович, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, О.Н. Усанова и др.

А.Р. Лурия, А.В. Семенович, И.Т. Власенко и др. относят к предпосылкам формирования слоговой структуры слова динамические и ритмические факторы психической деятельности. Г.В. Бабина и Н.Ю. Сафонкина указывают, что у детей, испытывающих трудности в воспроизведении слов различной слоговой структуры, нарушена ритмическая организация серийных движений и действий.

Ежегодно увеличивается число детей с нарушениями речи, большинство из которых имеют системный характер. При общем недоразвитии речи нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. При сложных формах ОНР, кроме перечисленных сторон речи, дополнительно нарушается слоговая структура слова.

Любая двигательная деятельность имеет ритмическую составляющую, без ритма действие распадается. Моторный ритм играет организующую роль в формировании речевых механизмов. Ритмическая способность генетически детерминирована, и если у детей с нормальным развитием она наиболее активно развивается в дошкольном детстве, то у детей с отклонениями в развитии чувство ритма изначально не становится средством пространственно-временной организации движений, деятельности и поведения в силу имеющегося дефекта. Поэтому для таких детей нужна система коррекционно-развивающей работы, направленная на последовательное формирование ритмических способностей в различных видах деятельности.

Ритмические способности ребенка обеспечиваются деятельностью зрительного, моторного и кожно-кинестетического анализаторов. Совершенствование межаналитических связей создает основу для сенсомоторных механизмов слогового ритма речи.

Изменение слогового состава слова у детей с ОНР может происходить за счет:

1. Нарушения количества слогов:

– элизия – сокращение слогов (молоток – моток);

– итерация – опускание слогообразующей гласной (пинино – пианино);

– увеличение числа слогов за счет добавления слогообразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных (Слава – Салава).

2. Нарушения последовательности слогов в слове:

– перестановка слогов в слове (деворе – дерево);

– перестановка звуков соседних слогов (гебемот – бегемот).

3. Искажения структуры отдельного слога:

– сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый (капута – капуста); слог со стечением согласных в слог без стечения согласных (тул – стул);

– вставка согласных в слог (лимонт – лимон).

4. Антиципации:

– уподобление одного слога другому (пипитан – капитан, вевесипед – велосипед, нананасы – ананасы).

5. Персеверации:

– застревание на одном слоге (пананама – панама, ввалабей – воробей). Наиболее опасна персеверация первого слога, так как это может перерасти в заикание.

6. Контаминации:

– соединение частей двух слов (холодильница – холодильник, хлебница).

В настоящее время логопеды все чаще сталкиваются с нарушением слоговой структуры. Умение правильно воспроизводить разнообразные ритмы способствует правильному воспроизведению ритмического рисунка слов, их слоговой структуры, является основой для овладения звуко-слоговым составом слов родного языка, интонацией, ударением, ускоряет развитие других языковых способностей. Поэтому важной задачей коррекционной работы является развитие чувства ритма.

Для формирования ритмических способностей у детей используются специальные упражнения:

– упражнения на восприятие, различение и воспроизведение простых и сложных ритмов («Хлопки», «Отстучи, как я», «Узнай ритм и запиши», «Сосчитай удары», «Молоточки», «Дождик» и др.);

– упражнения на построение ритмического ряда («Повтори за мной», «Дорожки», «Найди и исправь ошибку», «Коврики» и др.);

– упражнения на воспроизведение слого-ритмической структуры слова с использованием двигательных и зрительных опор («Слова-ритмы», «Длинное или короткое», «Домики» и др.).

Интересен опыт использования при работе над слоговой структурой слова приема выстраивания визуально-ритмических рядов (последовательного выкладывания предметов).

Визуально-ритмический ряд способствует:

– развитию чувства ритма;
– развитию слухового, зрительного и пространственного восприятия;
– развитию мелкой моторики;
– развитию фонематического слуха;
– развитию артикуляционной моторики;
– автоматизации и дифференциации нарушенных звуков;
– коррекции слоговой структуры слова;
– запуску речи;
– развитию связной речи.

Последовательность при выкладывании рядов может быть простая (один – один) и сложная (один – два, два – один; три – два, два – три и т. п.).

Элементарная последовательность показывает умение ребенка составлять слова первой слоговой структуры. Если ребенок сможет правильно сделать заданную последовательность, значит, он созрел для того, чтобы соединять элементарные слоги («по-ка», «Пе-тя»), а также переключать внимание с одного слога на другой. После усвоения структуры 1:1 можно усложнять задания, предоставив для выполнения структуру 1:2, далее 2:1.

Составляя визуально-ритмический ряд, ребенок должен понимать, для чего он выполняет то или иное задание. Например, помоги собрать всех птиц в клетки, продолжи, сделай сам и т. п. Символические изображения, которые используются для игр, могут быть разнообразными. Картинки и предметы можно подбирать с учётом изучаемой в настоящий момент лексической темы. Необходимо развивать понимание, что каждый элемент в ряду зависит от другого так же, как слоги в слове и артикуляция каждого звука.

Примером использования визуально-ритмического ряда может быть дидактическая игра «Разноцветные дорожки».

Цель: развитие чувства ритма, формирование слоговой структуры слова, автоматизация и дифференциация звуков.

Ребенку предлагают выложить визуально-ритмический ряд (для этого можно использовать камешки, разноцветные кубиков, пуговицы, карандаши): синий, красный, синий – продолжи ряд. Если последовательность составлена верно, нажимаем указательным пальцем на камешек. Например, синий – слог «ва», красный – «ня». «Ва-ня, ва-ня, ва-ня, ва-ня» и т. д. Можно брать и другие слоги: «па-пе», «На-та».

Вначале тренировка послогового ритма отрабатывается:

– на прямых слогах (ба, ма, на);
– на обратных слогах (от, уп, ам);
– на закрытых слогах (мак, кот, бух);
– на прямых и обратных слогах с твердыми и мягкими согласными.

Все слоги необходимо произносить в замедленном темпе. На следующем этапе отрабатываются слоги со стечениями согласных в следующей последовательности:

– открытые и закрытые (гна-анг, мна-амн);
– с оппозиционными согласными (фты-фти, спа-зба);
– цепочки слогов (вна-вно-вну);
– слоги со сменой позиции согласного (мно-нмо, нку-кну).

Это далеко не полный перечень упражнений, которые можно использовать в работе над ритмом.

Использование данного материала на логопедических занятиях расширит профессиональный арсенал педагогов.

Таким образом, развитие ритмических способностей является важным компонентом по формированию слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи на коррекционно-развивающих логопедических занятиях.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-пресс, 2008. – 48 с.

2. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. – М.: Книголюб, 2005. – 96 с. («Логопедические технологии»).

3. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей / С.Е. Большакова. – М.: ТЦ «Сфера», 2015. – 64 с.

4. Дедюхина Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике / Г.В. Дедюхина. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 64 с.

5. Крупенчук О.И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова / О.И. Крупенчук. – СПб.: Литера, 2014. – 96 с.

Боева Ирина Викторовна
учитель-логопед
МБДОУ «ЦРР – Д/С №6»
г. Тула, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАСТИЛИНОГРАФИИ, ПЕСКОГРАФИИ И ЭЛЕМЕНТОВ ВЫШИВКИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация*: в статье обосновывается положительное влияние развития мелкой моторики пальцев рук на становление детской речи. Рассматриваются нетрадиционные методы и приемы для развития мелкой моторики пальцев рук в рамках индивидуальной логопедической работы с дошкольниками, такие как пластилинография, пескография и элементы вышивки.*

Ключевые слова*: пластилинография, пескография, элементы вышивки, логопедия, дошкольники.*

В настоящее время широко известно, что развитие мелкой моторики пальцев рук через определенные зоны в коре головного мозга положительно сказывается на становлении детской речи, повышает его работоспособность, внимание, умственную активность, стимулирует интеллектуальную и творческую деятельность. В связи с этим на каждом занятии учитель-логопед включает упражнения и игры на развитие мелкой моторики. Логопеду необходимо разнообразить приемы и методы работы, используемые на занятиях, для поддержания интереса у дошкольников, т. к. автоматизация звуков в свободной речи, закрепление лексико-грамматических категорий, развитие связной речи у детей с ОНР растягивается на длительный период времени. Положительная мотивация будет способствовать эффективной работе, что приводит впоследствии к желаемому результату.

Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах. На логопедических занятиях с дошкольниками используются разнообразные методы и приемы работы. Это необходимо для осуществления индивидуального дифференцированного подхода к каждому ребенку с целью повышения качества коррекционной помощи. Помимо традиционных технологий обучения можно применять и нетрадиционные. Такие как пластилинография, пескография и элементы вышивки.

К.Д. Ушинский писал: «Самая лучшая игрушка для детей – куча песка!».

Песок – загадочный материал. Он завораживает человека, притягивает, как магнит. Песок привлекает детей и взрослых своим непостоянством. Песок может быть сухим, лёгким и ускользающим или влажным, плотным и тяжёлым, способным принимать любые формы. Игры с песком вносят в душу ребёнка веселье и радость и вместе с тем способствуют его развитию:

1. Ребенок, погружая руки в песок, перетирая его между ладонями, сжимая, просеивая, осуществляет самомассаж.

2. С удовольствием дошкольники занимаются «раскопками» (находят спрятанную в песок игрушку или картинку), строительством ходов, лабиринтов.

3. Дети с интересом оставляют на влажном песке отпечатки ладоней, «пекут» куличики при помощи песочных формочек. При этом дети обогащают словарь, упражняются в счёте.

4. Кроме того, песок можно раскладывать в формы, взвешивать, «продавать», перевозить, лепить из него «угощения». Таким образом, развивается кругозор детей, связная речь, пространственная ориентация, умение сотрудничать друг с другом, работать и играть сообща.

5. На песке дети учатся рисовать, писать буквы и целые слова (пальцем или палочкой). Это вызывает гораздо больший интерес, чем письмо на бумаге.

Все манипуляции с песком можно производить двумя руками одновременно, т. е. происходит развитие межполушарного взаимодействия, которое является основой интеллектуального развития ребенка.

Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. Данная методика позволяет выявить скрытые способности ребёнка с проблемами в развитии, т. е. развить компенсаторные механизмы и расширить границы возможностей мозга.

Обе руки понадобятся ребенку и при занятии пластилинографией. Лепка – один из самых увлекательных и интересных видов детского творчества. Ребёнок не только видит то, что создал, но и трогает, берёт в руки и, по мере необходимости, изменяет.

Дети отрывают, отщипывают, откручивают от целого куска небольшой кусочек пластилина, который легко изменяется в результате тех или иных действий. Пластилин можно смять, расплющить, скатать, вытянуть, прижать к другому кусочку, и он не упадёт, он легко размазывается на бумаге или на дощечке.

В экспериментировании ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие его предметы и явления с целью их познания и освоения, знакомится с внешним обликом растений и животных; развивает сенсорную чувствительность при восприятии форм, фактуры, цвета, веса и гибкости материала; развивает силу рук и пальцев, движения постепенно становятся более скоординированными и дифференцированными);стимулирует развитие речи (от называния образа, воплощённого в лепке, до придумывания целых сюжетов по мотивам своих поделок).

Работа с пластилином прекрасно развивает усидчивости, дисциплинированности, аккуратности. Кроме того, помогает в работе со стрессом, агрессией.

Вышивание – один из древнейших видов декоративно-прикладного искусства. Оно создавалось на протяжении веков, становясь разнообразным и многогранным. Именно в народном творчестве выражается исконная тяга человека к красоте, желание видеть вокруг себя изделия, выполненные собственными руками.

Из поколения в поколение переходили по наследству умения украшать одежду и предметы быта вышивкой, уважение к труду и секреты рукоделия. Так рождались народные традиции. Сегодня внимание к традиционным видам творчества особенно велико, люди все больше инте-

ресуются историей своей культуры, дети с удовольствием приобщаются к родным корням.

Начинать лучше с самого простого: используя пластмассовые иглы с большим ушком, вдеваем нитку в иголку и делаем узелок.

Затем пробуем вышивать на картоне, предварительно нанеся по контуру рисунка отверстия иглой.

В работе можно использовать шов «Вперёд иголку», «Назад иголку», петельный шов. Когда ребёнок овладеет навыком вышивания, можно перейти на ткань, закреплённую в пяльца.

Процесс овладения точными движениями рук, необходимыми для вышивания активизирует речь; координацию в пространстве; воображение; зрительную и двигательную память.

Занимаясь вышиванием, пластилино- и пескографией, необходимо помнить о правилах техники безопасности.

Использование инновационных технологий в логопедической работе с детьми существенно ускоряется процесс постановки и автоматизации звуков; развивает и остальные компоненты речевой системы; активизирует познавательную и мыслительную деятельность, а также – психические процессы, способствующие общему развитию ребенка; повышает интерес и положительный эмоциональный настрой; способствует профилактике и коррекции нарушений письма и чтения.

Бочкова Екатерина Сергеевна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация*: в статье приводятся результаты сопоставительного и ретроспективного анализа коррекционно-педагогических исследований по заявленной проблеме. Описываются наиболее часто используемые методы и средства развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дается описание коррекционно-развивающей программы, составленной в рамках собственного эмпирического исследования. Приводятся примеры использованных игр и упражнений, применение которых способствует развитию связной речи детей в процессе активной речевой деятельности и посредством опоры на средства наглядности.*

Ключевые слова*: связная речь, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, средства наглядности, активная речевая деятельность.*

Связная речь играет важную роль как в развитии ребенка, так и в его жизни в целом. Хорошо развитая речь позволяет ребенку легко вступать в общение с окружающими, понятно для других выражать свои мысли,

желания, договариваться со сверстниками о совместной деятельности, игре. К окончанию дошкольного детства ребенок должен овладеть необходимым уровнем речевой активности, словарем и грамматическим строем речи, что определяет готовность к переходу от диалогической речи к связному высказыванию.

С трудностями в развитии связной речи сталкиваются дети, имеющие нарушение речи. Их опыт общения зачастую обеднен и недостаточен для овладения технологией построения связных высказываний. Это препятствует процессу полноценного овладения диалогической и монологической речью, развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Такие дети не могут самостоятельно составлять описание, соблюдать логическую последовательность при составлении повествования. Они нуждаются в помощи по развитию связной речи.

О.С. Ушакова и Е.М. Струнина выделяют виды связного монологического высказывания, которым нужно учить детей. Это пересказ, составление рассказа по картине и серии сюжетных картин, описательный рассказ и творческий рассказ [5].

Посредством пересказа дошкольники учатся связно, последовательно и выразительно излагать готовый текст без помощи взрослого, интонационно передавая диалог действующих лиц и характеристику персонажей.

Обучать составлению рассказа дошкольников удобно, используя наглядную модель. С помощью рассказа по сюжетной картине дети учатся выделять основные действующие лица или объекты картины, прослеживать их взаимосвязь и взаимодействие, отмечать особенности композиционного фона картины, додумывать причины возникновения данной ситуации. Детей учат указывать место и время действия происходящих событий, развивать сюжет, соблюдать композицию и последовательность изложения, а также придумывать предшествующие и последующие события в дополнение к изображенным.

Р.И. Лалаева и Н.С. Шаховская обосновывают целесообразность составления рассказа по серии сюжетных картин тем, что дети лучше соблюдают логическую последовательность повествования, когда у них есть наглядная опора в виде серии изображений с общим сюжетом и последовательностью событий. Этот метод помогает учиться развивать сюжетную линию, правильно соединять части предложений и текста в повествовательный монолог [4].

Развивать умение составлять описание, строить выразительное изложение, соблюдать композицию можно, предлагая детям описывать сюжетные картинки, игрушки, рисунки и их замысел, явления природы, людей, животных.

Обучать детей построению монологических высказываний типа рассуждение можно, используя стимулирующие к рассуждению вопросы. В процессе этого взрослый должен дать понять детям, что рассуждение включает в себя тезис, доказательство и выводы. Также этому способствует содержательное общение воспитателя с детьми и детей друг с другом, где создаются ситуации, требующие разрешения проблем и побуждающие детей пользоваться объяснительно-доказательной речью [1, с. 40–41].

Способности ребенка рассказывать о чем-нибудь или пересказать услышанное повышаются при наличии вспомогательного наглядного

материала. В связи с этим для построения связных монологических высказываний хорошо использовать мнемотехнику, на что указывают С.А. Вовк, И.В. Зотова и Д.А. Тимошенкова. Опираясь на систему графических знаков, максимально приближенных к речевому материалу, дети могут составлять описание или повествование, конструировать связное рассуждение с тезисом, доказательством и выводами. Опора на изображения позволяет соблюдать необходимую последовательность высказывания и самого текста [2]. Для этих целей подходят схемы Т.А. Ткаченко, методика В.К. Воробьевой и др.

Связная диалогическая речь дошкольника благоприятно развивается в ситуациях совместной деятельности (рисование, конструирование и т. д.), в процессе бытового общения, а также в сюжетно-ролевых и режиссерских играх с игрушечными персонажами, при проигрывании ролевых диалогов. Эти методы способствуют повышению речевой активности детей и развитию связной диалогической речи, на что указывает А.Н. Корнев [3].

По результатам проведенного анализа работ разных авторов можно выделить два основных направления, по которым авторы рекомендуют проводить работу по развитию связной речи у дошкольников. Первое направление – это развитие связной речи с опорой на наглядные материалы (в процессе пересказа, самостоятельного составления описательного рассказа и рассказа по картине или серии сюжетных картин, используя различные методы и средства наглядности, предметно-схематические модели, мнемотаблицы и др.). Второе направление – это развитие связной речи в активной речевой деятельности самих детей, без опоры на наглядные материалы (использование стимулирующих к рассуждению вопросов, организация содержательного общения с воспитателем и другими детьми, участие в играх, игровых и бытовых ситуациях с конкретными коммуникативными ситуациями).

На основе проведенного теоретического анализа, а также проведенного диагностического исследования была составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Программа построена таким образом, что в ней выделяются два содержательных блока.

На занятиях первого блока происходит развитие связной речи с опорой на наглядные материалы. Для этого используются картины и серии сюжетных картин, мнемотаблицы. Цель занятий – развитие умений понимать тему, собирать и систематизировать материал к высказыванию, строить высказывание в определенной композиционной форме и совершенствовать его, выражать свои мысли правильно. За основу взяты материалы С.В. Бойковой, Т.Б. Полянской, Т.А. Ткаченко, Н.Л. Шестерниной.

Упражнения «Волшебные картинки», «Рассказывание по серии сюжетных картин» и др., в которых детям нужно восстановить последовательность сюжетных картин и составить затем рассказ, способствуют развитию умений понимать тему, собирать и систематизировать материал к высказыванию, строить само высказывание. Выполняя поиск логических несоответствий на картинке в упражнении «Что за чудеса?», дети учатся рассуждать, формулировать свою мысль и выражать ее правильно, высказывать свою точку зрения, подбирать аргументы и доказательства.

Составление рассказов по мнемотаблицам «Времена года», «Животные», «Моя семья» и др., способствует тому, что у детей развивается умение строить высказывание в определенной композиционной форме и совершенствовать его, развивается умение выражать свои мысли правильно. Составление рассказов по картинкам в упражнениях «Весна, лето, осень, зима», «Зимние активности», «Летние забавы», «Животные и птицы холодных и жарких стран» и др., способствует развитию умений понимать тему, собирать и систематизировать материал к высказыванию.

На занятиях второго блока происходит развитие связной речи без опоры на наглядные материалы, непосредственно в активной практике речевой деятельности. Для этого используются упражнения и игры, игровые и бытовые коммуникативные ситуации, взятые из источников авторов А.В. Соболевой, Е.М. Струниной, Т.В. Тумановой, О.С. Ушаковой, Т.Б. Филичевой.

Детям предлагается отвечать на вопросы по заданию в упражнениях «Закончи предложение», «Нарисуем потрет», «Выбери концовку рассказа», «Выбери начало», «Учимся рассуждать» и др., что позволяет развивать умение понимать тему, строить высказывание в определенной композиционной форме и совершенствовать его, выражать свои мысли правильно. Для этих же целей используются упражнения, в которых дети зачитывают короткие рассказы-описания К.Д. Ушинского «Мышки», «Васька», «Петушок с семьей», «Козел», короткие рассказы-описания Л.Н. Толстого «Стрекоза и муравей», «Лгун», «Про собаку» и др. Также решать эти задачи позволяет участие детей в проигрывании игровых и бытовых коммуникативных ситуаций; проигрывании коротких рассказов с элементами размышления и драматизации в упражнениях «Четвероногий друг», «Ждем гостей» и др.

Эффективность составленной программы проверена в процессе проведенного эмпирического исследования. Тем не менее вопросы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, вопросы выбора подходящих для этого коррекционно-развивающих методов и средств работы остаются актуальными. Это одна из самых важных задач логопедической работы с такими детьми.

Список литературы

1. Бизикова О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / О.А. Бизикова. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2014. – 235 с.

2. Зотова И.В. Развитие монологической речи детей старшего дошкольного возраста средствами моделей и картинно-графических схем / И.В. Зотова, Д.А. Тимошенкова // Проблемы науки. – 2017. – №14 (96) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-monologicheskoy-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-sredstvami-modeley-i-kartinno-graficheskih-shem (дата обращения: 18.09.2020).

3. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.

4. Лалаева Р.И. Логопатопсихология: учеб. пособие / Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2013. – 462 с.

5. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Владос, 2013. – 287 с.

Васина Яна Сергеевна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье рассматривается проблема развития волевых качеств у дошкольников с задержкой психического развития. Автором проанализированы труды ученых, занимавшимися данным направлением. Описан диагностический инструментарий и разработана коррекционная программа по развитию и коррекции волевых качеств у детей 6 лет с задержкой психического развития с использованием дидактических игр и заданий.*

Ключевые слова*: воля, волевое поведение, волевая сфера, задержка психического развития, волевая регуляция.*

В настоящее время данная тема актуальна и все чаще становится объектом исследования многих научных работ. Проблема волевой активности и произвольности связана практически со всеми сферами психического развития дошкольника с задержкой психического развития, что, несомненно, влияет на весь ход развития личности ребенка с обозначенной нозологией [1].

«Сознательное управление поведением только начинается складываться в дошкольном возрасте. Волевые действия содействуют с действиями непреднамеренными и импульсивными», подчёркивает Л.В. Мельникова.

Возраст дошкольного развития – это период возникновения первых волевых актов, это способность управлять своим поведением своими внешними и внутренними действиями.

Воспитание воли у нормальных детей- сложный и длительный процесс, воспитание же воли у детей с интеллектуальной недостаточностью и, в частности, с задержкой психического развития еще более сложный и трудный процесс, что объясняется, по мнению Н.Ю. Боряковой, их особенностями развития [3].

Как констатирует Л.С. Выготский, волевая сфера детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется несамостоятельностью, безынициативностью, неумением руководить своими действиями, неумением, а в отдельных случаях нежеланием преодолевать элементарные препятствия, противостоять желаниям и негативным воздействиям, однако если такому ребенку что-то очень захотелось приобрести или попробовать, то он может проявить достаточную гибкость ума, настойчивость и целеустремленность в получении желаемого, он демонстрирует умения преодолевать трудности, опосредованность и обдуманность поведения [4].

Наиболее существенными признаками нарушения волевой сферы у детей с ЗПР является эмоционально-волевая незрелость, которая выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, стремлении к

получению удовольствия от игровой деятельности, беспечности, незрелости чувства долга, ответственности, неумение подчинять свое поведение требованиям, неспособность сдерживать проявления чувств, волевого напряжения (Е.Ю. Германова, Е.В. Евмененко, А.В. Трущелева, В.В. Кисава, Я.А. Чернеева и др.).

К общим отличительным особенностям волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития большинство исследователей (И.А. Конева, Т.А. Серебрякова, М.В. Титова, Е.П. Шигина и др.) относят следующие: конфликты с истерической окраской аффекта в ситуации неуспеха; спонтанно возникающие контрастные (полярные) колебания настроения в виде неустойчивости волевой сферы, легкость перехода от повышенной активности к состоянию гипоактивности; преобладание «аффективной логики», т. е. чрезмерное влияние эмоционального состояния ребенка на его поступки и характер мышления; слабое усвоение и использование предшествующего негативного опыта и потому – неумение прогнозировать последствия своих поступков; недостаточная критичность своего поведения; стремление вернуться к прежним условиям своей жизни, где было больше опеки, что часто сопровождается формированием иждивенческих качеств личности; эмоциональная незрелость и инфантилизм суждений, усиливающих дисгармоничность личности, затрудняющую адаптацию ребенка к социальным требованиям [5].

Формирование волевых качеств детей с интеллектуальной недостаточностью в виде ЗПР начинается, как и в норме с раннего возраста, под воздействием взрослого.

К.В. Парамеева предлагает в качестве средств развития волевой сферы и волевых качеств дошкольников с ЗПР использовать конструктивные предметные игры являющиеся одними из первых игр способствующие формированию волевой регуляции, также игры, где дети не просто выполняют действия строго по заданию например: прыжок в длину, а олицетворяют себя с лягушонком или другими сказочными персонажами [8].

Анализируя исследования последних лет, можно отметить значительный интерес к организации и проведению коррекционно- развивающих мероприятий, способствующих к развитию волевой регуляции у дошкольников с ЗПР. Исследования рассматривают телесно- ориентированный подход (В.И. Калинина, Т.В. Мигунова); концептуальный – психологическое сопровождение естественного онтогенеза; арт- терапевтический подход (К.К. Захарян, Э.И. Муслимова, С.Г. Рыбакова,), использования дидактических игр в процессе развития познавательной деятельности (Н.В. Бабкина, В.К. Парамеева) [6].

В связи с вышеизложенным для развития и коррекции волевых качеств у детей 6 лет с задержкой психического развития, был подобран диагностических инструментарий.

При подборе диагностических методик придерживались следующих правил, отражающихся на достоверности результатов исследования: подбирать методику и стимульный материал для предъявления ребенку, учитывая возрастную категорию, степень дефекта; наличие максимально точных инструкций, подробной процедуры выполнения и обработки результатов; учитывать интерес и мотивационную сторону исследования.

Критерии и показатели сформированности волевых качеств были отобраны на основе исследований Н.В. Бабкиной, Е.А. Ключниковой, Е.А. Чернявской. Были рассмотрены такие критерии как: сила воли – методика «Не подглядывай» (И.В. Дубровина), упорство – методика «Закрась фигуры» (Е.А. Ключникова), постоянство – методика «Картинка и кружки» (Ш.Н. Чхартишвили), решительность – методика «Чёрточки» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина), самоконтроль – методика «Дождись своей очереди» (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко).

Опираясь на концепцию Н.В. Бабкиной [2], была разработана программа коррекционно-развивающей работы по формированию и стабилизации волевых действий и волевых качеств у дошкольников с задержкой психического развития с учетом особенности и специфики их проявления у детей с ЗПР. Коррекционная программа состоит из трёх этапов: подготовительный (4 занятия), основной (7 занятий) и заключительный (4 занятия). Каждое занятие содержит в себе шесть игр или упражнений.

В процессе деятельности дошкольников с задержкой психического развития, обращается внимание на то, что большинство детей демонстрируют общую, повышенную двигательную активность и необходимо при организации коррекционной работы акцентировать внимание на ее снижении, и использование игры с малоподвижными сюжетами и сценариями, что дополнительно приведет к волевой регуляции поведения и самостоятельной деятельности дошкольников с ЗПР. От занятия к занятию, от этапа к этапу происходит переход от отработки одного волевого качества к другому [2].

Таким образом, наиболее благоприятным периодом для возникновения воли, как сознательного акта управления своим поведением и своими действиями, является дошкольный возраст. Но формирование и развитие волевой сферы детей может происходить только в процессе воспитания и обучения, под влиянием требований родителей и педагогов. В этом случае у ребенка будет наиболее рационально формироваться способность подчинять свои действия той или иной задаче, преодолевая возникающие трудности в процессе достижения поставленных целей. А также, период дошкольного возраста чрезвычайно важен для осуществления целенаправленной работы по развитию волевой сферы у детей с ЗПР, так как именно в этом возрасте закладываются основные черты личности и характера, формы поведения в различных жизненных ситуациях, способность соотносить собственные желания с потребностями других людей, а это значимые факторы на пути коррекции дефектов в целом [7].

Список литературы

1. Архарова О.В. Мотивационно-волевая сфера младших школьников как фактор успешности обучения по новым образовательным стандартам / О.В. Архарова, Т.П. Зайченко, Е.Н. Шубина // Научный альманах. – 2015. – №8 (10). – С. 1491–1497.

2. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с ЗПР. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 136 с.

3. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М.: Астрель, 2012. – 177 с.

4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Эксмо, 2003. – 512 с.

5. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб., 2012. – 288 с.

6. Кисова В.В. Формирование саморегуляции как общей способности к учению средствами продуктивных видов деятельности у дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. … канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2000.

7. Кулачковская С.Е. Развитие волевых действий у детей дошкольного возраста. – Киев, 2013. – 18 с.

8. Парамеева К.В. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с задержкой психического развития дошкольного возраста // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 6 ч. – Белгород, 2017. – С. 89–93.

Ежкова Нина Сергеевна
д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

Еремчева Инна Сергеевна
учитель-логопед
ГОУ ТО «Яснополянский комплекс»
д. Ясная Поляна, Тульская область

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОВЕДЕНИЮ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОНР

Аннотация*: раскрываются понятия «аксиологический подход», «ценности», дается описание направлений приобщения детей к ценностям с нарушенным речевым развитием, перечислены направления работы по приобщению детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к общечеловеческим ценностям, представлены примеры проектирования работы по лексическим темам с детьми 5–6 лет с общим недоразвитием речи, с включением элементов ценностно-ориентированной направленности.*

Ключевые слова*: аксиологический подход, ценности, дети с общим недоразвитием речи, элементы ценностно-ориентированной направленности.*

Аксиологический подход к организации коррекционно-развивающей работы с детьми относится к числу важных и практико-значимых. Центральным понятием в аксиологии является понятие ценности, которое имеет социокультурное значение и связано с ценностными отношениями. Сущностно-содержательные характеристики данного подхода раскрывались в работах Н.Д. Никандрова, С.И. Маслова, В.П. Тугаринова и др. Важными концептуальными позициями, на которых строится данный подход, являются: признание личности как высшей ценности общества, приобщение к ценностям в интеграции с познавательным развитием детей, включая и с особыми образовательными потребностями. Такие методологические позиции основательно изменили назначение и функциональные стороны процесса образования детей с особыми образовательными потребностями, стратегию его протекания, которая состоит в личностном принятии детьми ценностей посредством влияния на аффективную сферу. В последнее десятилетие аксиологический подход широко используется в системе специального образования, обеспечивая методологию проектирования и организации такого важного направления коррекционно-педагогической работы как постижение мира ценностей и ориентацию на них при организации разных видов деятельности. Именно

ценности являются теми категориями, с позиции которых можно развивать продуктивную самореализацию в деятельности и регулировать все формы жизнедеятельности дошкольников с особыми образовательными потребностями и др. Постижение ценностей обогащает детей яркими выразительными образами, которые служат базовыми основаниями для познавательного, нравственного, эстетического, физического развития.

Реализация аксиологического подхода в системе специального образования может осуществляться через формирование знаний и представлений о ценностях, которые должны входить в жизненный опыт детей; через постижение социальных взглядов и установок с целью освоения и регуляции поведения и действий и через создание коррекционно-развивающей социокультурной среды, позволяющей постигать категории красивого, изящного, грациозного и др.

В работе с детьми с особыми образовательными потребностями целесообразно использовать ограниченное количество ценностей, соединяя с направлениями коррекционно-развивающей работы. Остановимся на приобщении к ценностям детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Такая работа может осуществляется эффективно при взаимодействии всех специалистов образовательной организации и включает в себя следующие направления: 1 – логопедическая работа (включение элементов ценностно-ориентированной направленности в каждую лексическую учебного года); 2 – проведение воспитателем комплекса интегрированных занятий в аспекте ценностно-ориентированного воспитания детей; 3 – проведение музыкальным руководителем тематических утренников ценностно-ориентированной направленности; 4 – проведение инструктором по физической культуре занятий с элементами ценностно-ориентированного содержания.

На специально отобранном лексическом материале учитель-логопед, занимаясь коррекцией нарушений речи, одновременно может приобщать детей к ценностным категориям [2]. Так, перспективное планирование работы по лексическим темам с детьми 5–6 лет с общим недоразвитием речи, может включать элементы ценностно-ориентированного содержания. Например, в лексическую тему «Наш город» целесообразно включить следующее ценностно-ориентированное содержание: родная улица, культурные места города, родная природа и др.; в лексическую тему «Огород» желательно включить следующее ценностно-ориентированное содержание: неразрывная связь человека с окружающей природной средой, созидание на земле, красивое и гармоничное в природе; в лексическую тему «Транспорт» целесообразно включить следующее ценностно-ориентированное содержание: значимость профессий (шофер, водитель, кондуктор и др.), труд на благо людей, своевременное передвижение и прибытие и др.; в лексическую тему «Семья» целесообразно включить следующее ценностно-ориентированное содержание: любящие родители, родственники; традиции семьи, семейные праздники; заботливое отношение; защита от неблагоприятных воздействий социального окружения и др. Таким образом, в каждую лексическую тему включаются элементы ценностно-ориентированного содержания, постижение которых важно осуществлять через пробуждение у детей эмоций.

Важную роль в реализации процессуальной стороны приобщения детей с общим недоразвитием речи к ценностям семьи играют личностные

качества учителя-логопеда. Выступая посредником между ребенком и миром культуры, он обеспечивает возможность постижения этих ценностей, не просто информируя, показывая способы социально значимого поведения, а давая возможность почувствовать красоту и их величие, выражать свое отношение к различным сторонам жизни [1]. Образцы отзывчивости, искренности эмоциональных взаимоотношений позволяют создать благополучный фон, с учетом которого успешно будет реализовываться работа по приобщению детей к ценностям в ходе проведения логопедической работы.

Список литературы

1. Ежкова Н.С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика [Текст] / Н.С. Ежкова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2006. – 119 с.
2. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Книгомир, 2011. – С. 12–114.

Жукова Анна Сергеевна
учитель
МБОУ «Центр образования №37 им. В.П. Храмченко»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Аннотация*: в статье рассматриваются основные трудности, возникающие у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, особенно уделяется внимание пониманию ЗПР и коррекционно-развивающей работе, приводятся положения, которые могли бы сделать коррекцию и профилактику более эффективной, даются рекомендации для педагогов при организации коррекционной работы.*

Ключевые слова*: дошкольный возраст, коррекция, профилактика, дети с ЗПР.*

Российское образование постоянно модернизируется, а значит, меняются и потребности общества – психологическая наука становится все более популярной и востребованной в обществе, что, в свою очередь, формирует повышенное внимание к изучению особенностей и вариантов развития личности. Множество факторов может существенно повлиять на развитие личности (социально-экономические, экологические, биологические и т. д.), в том числе спровоцировать рост количества детей с теми или иными проблемами развития. Одним из актуальных направлений психической патологии детского возраста является задержка психического развития (далее по тексту – ЗПР). Как правило, ЗПР обусловливаются рядом причин, которые оказывают негативное воздействие и включают в себя одновременно и биологические, и социальные факторы.

ЗПР представляет собой замедление темпа развития психики ребенка, которые выражается в недостатке общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой утомляемости в интел-

лектуальной деятельности. Поэтому данная категория детей особенно остро нуждается во всестороннем изучении и в организации специальной психолого-педагогической помощи.

Согласно Федеральным государственным стандартам дошкольного образования одна из главных задач, которая стоит перед дошкольным образованием, заключается в создании условий, которые способствовали индивидуальному развитию всех воспитанников, в особенности тем, кто наиболее остро нуждается в специальных условиях воспитания и образования – детям с ЗПР. Они составляют многообразную категорию в зависимости от той области, где произошла «задержка». У некоторых детей с ЗПР наличествуют незначительные нарушения центральной нервной системы из-за ранней органической пораженности, у других – соматические ослабленности, хронические заболевания, отставание в нервно-психическом развитии [1].

Дети с ЗПР, как и любые дети, относящиеся к категории «нормально развивающие», идут по одинаковому пути развития, но с разным темпом. Нормально развивающиеся дети обучаются всему естественно, то есть без особо сильных усилий со стороны взрослых (если можно так сказать). То для детей с ЗПР необходимы определенные усилия (имеется ввиду, что их необходимо гораздо больше, чем для нормально развивающихся детей), специальные условия для развития, обучения и воспитания.

Опираясь на труды Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, можно констатировать, что общение одно из главных условий развития ребёнка. И в целом, общение – важный фактор для формирования личности [2].

Бесспорно, общение является одним из главных инструментов для эффективного развития ребенка, но для детей, имеющих задержку психического развития, а, соответственно, и проблемы с коммуникаций, общение – один факторов, влияющих на их социализацию, как в образовательной среде, так и в повседневной. В настоящее время технологии для коррекционной работы с детьми с ЗПР недостаточно разработаны. В современном мире данная тема достаточно актуально и имеет множество острых вопросов в сфере образования. Именно это позволило нам определить проблему: каковы психолого-педагогические условия коррекционной работы, способствующие коммуникативным умениям детей с ЗПР.

Коррекционной помощью является такая деятельность, присоединяющаяся к основному образовательному процессу, способствующая более эффективному развитию ребенка и раскрывающая способности и возможности для реализации их во многих сферах: коммуникативных, социально-трудовых, общекультурных, личностных и т. д.

Поэтому одним из главных условий эффективной социализации для старших дошкольников с ЗПР является привитие им социальной компетентности, а именно умения самостоятельного решения разнопланового спектра трудностей, которые возникают в повседневной жизни. И это должно стать приоритетной задачей профилактической и коррекционной работы с детьми с ЗПР.

На первый план выходит развитие коммуникативных навыков, поскольку главные трудности, которые возникают у детей с ЗПР – это установление контакта как со сверстниками, так и со взрослыми – межличностная коммуникация. Поэтому в рамках коррекционной работы на первый

план должны быть поставлены такие упражнения, которые формировали бы умение по взаимодействию с окружающими людьми, навыки коллективной работы, овладение различными социальными ролями [1].

Помимо всего прочего, то, как ребенок строит общение со взрослыми, сверстниками, будет влиять на его психическое развитие. Без необходимых знаний, умений, способностей, отношений ребенок не будет ощущать себя «на своем месте», будет ощущать, что он лишний, никому ненужный. Поэтому очень важно научить и скорректировать коммуникативные умения детей, которые могут повлиять на всю его жизнь в дальнейшем. Более того, с течением того, как ребенок растет, у него появляется потребность ощущать себя частью чего-то: класса, спортивной команды и т. д. И из-за отсутствия такого ощущения им достаточно трудно фокусироваться на той же самой учебе.

Непосредственно коррекционная работа должна быть посвящена: развитию умения вступать в контакт слушать, видеть других, понимать другого, эмоционально сопереживать другому, взаимодействовать в группах и в паре, не бояться, самое главное, коммуницировать, проявлять интерес и эмоциональный отклик к другим. Одно из занятий полностью посвящено закреплению норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими, рассказу о том, что такое вежливость. Это также необходимо, чтобы у детей формировалось понимание о субординации, приемлемого и неприемлемого поведения в обществе. Занятия проводятся и в индивидуальном порядке, когда отвечает непосредственно один ученик, так и в группе. Важно уделить внимание каждому ребенку, чтобы подчеркнуть его значимость, что он отдельная личность, также важна и групповая работа, чтобы скорректировать взаимодействие ребят друг с другом, научить их взаимопомощи, договариваться между собой, разрешать конфликтные ситуации, поддерживать другого человека, научить работать в команде.

Коррекционные занятие должны длиться не более 30 минут, так как детям с ЗПР свойственна пониженная мотивация, отвлекаемость и низкая работоспособность. Если занятия будут однотонными и без включения игровой деятельности, дети могут быстро потерять интерес. Поэтому все занятия построены по принципу развивающих игр, направленных на коррекцию или развитие того или иного критерия.

Также можно определить направления коррекции и профилактики нарушений в развитии у старших дошкольников с ЗПР, которые являются важными и приоритетными:

1) оздоровительное направление, которое включает в себя создание нормальных жизненных условий, оптимизация двигательного режима;

2) развитие сенсорной и моторной сферы, особенно актуально для тех, кто имеет какие-либо дефекты в данной сфере;

3) развитие познавательной деятельности, которое представляется более распространенным и наиболее разработанным в практике;

4) развитие эмоциональной сферы, помогает адекватно оценивать как свои чувства, так и чувства других.

Таким образом, чтобы профилактика и коррекция нарушений в развитии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР была эффективной важно брать в учет структуру отклоняющегося развития и вариант ЗПР,

данные о здоровье ребенке, социально-бытовые условия, возраст ребенка на момент поступления в ДОУ. Также можно выделить некоторые рекомендации для педагогов при работе с детьми ЗПР:

1) постоянная поддержка уверенности ребенка в своих силах;

2) усложнение задач должно происходит постепенно и с учетом возможностей каждого ребенка;

3) требовать немедленного включения в работу бессмысленно, необходимо создать целесообразные организационные условия, которые побуждали бы и мотивировали бы ребенка для включения в процесс деятельности;

4) активизировать самоконтроль дошкольников, побуждать самостоятельно принимать решения, находить ошибки и, самое главное, быть рядом и поддерживать на каждом организационном этапе. Именно тогда коррекционная работа будет еще более эффективной и целесообразной.

Список литературы

1. Мищенко З.И. Основные направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития в условиях образовательного процесса / З.И. Мищенко, Л.И. Мищенко // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 359–367.

2. Таболова Э.С. Содержание коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности / Э.С. Таболова, Ю.А. Говенко // Университетская наука. – 2019. – №1 (7). – С. 174–176.

Зубодерова Юлия Юрьевна
студентка
Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Российская Федерация

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация*: в статье рассматривается проблема развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Описан диагностический инструментарий и разработаны рекомендации по коррекции развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.*

Ключевые слова*: наглядно-образное мышление, старшие дошкольники, нарушение слуха, образы, детализация.*

В дошкольном возрасте происходит развитие всех форм мыслительной деятельности. Существенное значение в период формирования

мышления имеет развитие всех его форм, потому как развитие одних является основой для формирования других познавательных процессов. Приоритетным является наглядно-образное мышление.

Наглядно-образное мышление формируется на основе наглядно-действенного мышления. В его основе лежат образы, отражающие общие свойства предметов, ситуацию и схему действия в этой ситуации. Без знаний, которые ребенок накапливает и усваивает при взаимодействии с различными предметами, взрослыми и сверстниками, развитие наглядно-образного мышления невозможно.

Первая особенность наглядно-образного мышления – это обратимость воображаемых операций и возможность мысленно воспроизводить операции, которые на самом деле невозможны. Вторая особенность заключается в том, что этот вид мышления практически не отличим от воображения и выступает в роли креативности [2]. Особенности наглядно-образного мышления изучали такие ученые как: И.М. Соловьев, Т.В. Розанов, Н.Н. Поддьяков, Ж.И. Шиф, А.А. Катаева, А.А. Венгер и другие.

При проведении диагностического обследования, мы опирались на критерии и показатели оценки уровня наглядно-образного мышления, которые были выделены Н.Н. Подъяковым [1]: сформированность операций невербального анализа – мысленное разделение целого на фрагменты и выделение существенного элемента с последующим сравнением; сформированность операций невербального синтеза – мысленное преобразование из отдельного в целое и перенос зрительного образа на определенные конструкции. В соответствии с выделенной базой нами была разработана диагностическая программа, включающая в себе следующие диагностические методики: «Сложи разрезанную картинку» (из 4 частей) (Е.А. Стребелева), «Сгруппируй картинки (по цвету и форме)» (Е.А. Стребелева), «Нелепицы» (Р.С. Немов), «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова), «Нарисуй целое» (А.А. Венгер).

В диагностике принимали участие 10 детей в возрасте 5–6 лет. Из них 4 мальчика и 6 девочек.

В ходе проведения диагностической программы нами были получены следующие результаты: у большинства детей низкий уровень элементарных образных представлений, некоторые дети не могут соотносить предметы с заданными образцами. Дети не могут выделять существенные признаки и обобщать их по принципу аналогии.

Это указывает на необходимость комплексной коррекционной работы с данной категорией детей для обеспечения их успешного обучения и социализации в дальнейшем.

На основании этих данных нами были разработаны рекомендации по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Коррекционная работа по совершенствованию развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением слуха должна предусматривать такие направления как: мысленное разделение целого на фрагменты; выделение существенного элемента с последующим сравнением; мысленное преобразование из отдельного в целое; перенос зрительного образа на определенные конструкции.

Для коррекции и развития наглядно-образного мышления применяют специальные дидактические игры. Они проводятся как индивидуально с одним ребенком, так и в группе детей. Игра становится ведущим видом деятельности дошкольника, она способствует всестороннему развитию ребенка. Детям с нарушением слуха свойственна чрезмерная детализация в играх, они стремятся каждый раз повторить одну и ту же игру до мелочей. Они часто бывают неспособны проанализировать собственные ошибки и могут несколько раз повторять нерациональные попытки решения. Можно использовать специальные упражнения и задания на развитие наглядно-образного мышления: для развития анализа и синтеза серия игр с угадыванием предмета по описанию; для развития анализа и сравнения – на сравнение ситуаций по картинке, предметов по описанию, рассказать, чем они похожи, а чем отличаются, а также какой предмет нравится больше и почему.

Таким образом, полученные данные дают основание для проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на восполнение выявленных недостатков наглядно-образного мышления.

Список литературы

1. Поддьяков Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Н.Н. Поддьяков, А.Ф. Говоркова; под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.

2. Свинарь А. Особенности наглядно-образного мышления слабослышащих детей старшего дошкольного возраста / А. Свинарь // Сборник научных трудов: в 2 ч. Ч. 1 (гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Челяб. гос. пед. ун-т»). – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – С. 167–172.

Зязева Ирина Владимировна
студентка
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация*: в статье рассматриваются профилактические мероприятия, направленные на предотвращение проблем со зрением, а также элементы коррекционной работы в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения зрения. Представлены основные причины, способствующие нарушению зрения у дошкольников.*

Ключевые слова*: дошкольный возраст, нарушение зрения, профилактика, коррекция.*

Глаз имеет доминирующее значение при ориентировке в окружающем мире в сравнении с другими органами чувств. Благодаря глазам мы

получаем до 85% информации об окружающей действительности. В настоящее время каждый четвертый ребенок дошкольного возраста испытывает проблемы со зрением.

Дошкольный возраст – это уникальный период в жизни человека в своем роде. Своеобразие его заключается в особой чувствительности к усвоению различных сфер окружающей действительности. Именно в дошкольном возрасте развитию зрения должно быть уделено особенное внимание, когда ещё можно способствовать его правильному возрастному развитию [2, с. 122].

У детей дошкольного возраста нарушения зрения могут возникать и развиваться незаметно. Развитие проблем со зрением может проявляться в виде рези в глазах, плохой видимости мелких предметов, слезливости глаз, головной боли. Несвоевременное оказание помощи в данном случае может привести к формированию отклонений от нормального зрения.

Самыми распространенными заболеваниями глаз у детей являются: астигматизм, гиперметропия (дальнозоркость), миопия (близорукость). Значительную группу детей охватывает такое заболевание, как косоглазие и амблиопия.

К основным причинам, способствующим нарушению зрения у детей дошкольного возраста, можно отнести следующие:

– наследственные и врожденные заболевания;

– травмы;

– большую нагрузку на глаза, которую ребенок испытывает в результате многочасового использования гаджетов, раннего обучения чтению, чрезмерного просмотра телевизора;

– плохое питание (пища должна быть богата витаминами А и Д, влияющими на зрение);

– инфекционные заболевания, затрагивающие глазную мышцу;

– стрессовые ситуации.

Одной из важнейших задач, которая стоит перед родителями и необходимым компонентом образовательной деятельности в условиях дошкольного учреждения, является сохранение зрения ребенка, а также необходимость научить ребенка рационально и бережно его использовать. Именно в семье должна начинаться коррекционная работа с детьми, имеющими нарушение зрительных функций [2, с. 123].

Ключевые моменты профилактики нарушений зрения у детей:

– соблюдение санитарно-гигиенических условий (правильный подбор мебели в соответствии с ростом, достаточная искусственная освещенность помещения);

– детям до 7 лет не рекомендуется просмотр телевизора дольше 30–40 минут в день, с расстояния 2–3 метров;

– использование наглядных пособий и книг, имеющих хорошее качество оформления;

– организация прогулок и игр на свежем воздухе;

– чередование занятий с отдыхом;

– проведение гимнастики для глаз;

– организация рационального питания и витаминизации.

Изучив проблему развития дошкольников с дефектами зрения, следует вывод о том, что ведущим психическим процессом является воображение,

следовательно, прежде всего работа должна осуществляться преимущественно в этом направлении.

Дети с нарушениями зрения демонстрируют более низкие результаты в обучении, по сравнению со сверстниками без нарушений зрения, недоразвитие отдельных компонентов воображения, а также выявляются специфические особенности. Дошкольники используют стереотипные образы, наблюдается подражательность и стремление к заимствованиям. В основном создание новых сюжетов затруднено, дети часто используют образы памяти.

Наблюдаются большие сложности в осуществлении операции комбинирования и перекомбинирования. У детей с нарушением зрения воображение отчасти заменяет восприятие и чувственное познание, выполняя тем самым компенсаторную функцию.

Н.А. Борисова отмечает, что у детей с нарушением зрения нет заинтересованности в творческой деятельности, таким детям сложно создавать образы, которые будут отличаться оригинальностью, в процессе самостоятельной игры, дети не могут придумать ситуацию для последующего развития событий. Основным средством коррекции автор предлагает развитие воображения с помощью творческой и изобразительной деятельности [1, с. 91].

В процессе сформированности творческого воображения появляется результат, а именно: возникают новые образования в развитии личности, появляется стремление к изменению личной ситуации, у детей проявляется умение относится к действительности происходящего с помощью игровой деятельности. Особенно важно специально развивать творческое воображение у дошкольника с нарушением зрения в этот период, иначе наступает быстрое снижение активности этой функции. Вместе со снижением активности творческого воображения, потерей желания создавать новое, происходит обеднение личности, теряется интерес к искусству и обучению.

В процессе организации и руководства творческой деятельностью нужно обогащать представления дошкольников с нарушением зрения. Обучать их эффективным приемам действия с образами воображения и использовать в процессе развития специальные задания и упражнения для стимулирования детского воображение.

Согласно Л.И. Солнцевой, усложнение зрительных заболеваний сопровождается другими дефектами развития, поэтому детям с нарушением зрения, необходимо оказывать комплексную коррекционно-воспитательную и психологическую помощь [5, с. 43].

По мнению Л.И. Плаксиной, понимание структуры зрительного дефекта позволяет организовать не только соответствующую медицинскую помощь, но и правильно осуществлять психолого-педагогическую коррекционную работу. Но при этом необходимо знать и систему лечения зрения детей, с тем чтобы способствовать активизации и упражнению нарушенных функций зрения [3, с. 74].

Работа по профилактике и коррекции нарушений зрения детей включает два основных направления [3, с. 35]:

1. Создание условий для восстановления, охраны и укрепления зрения детей и формирования у них представлений о роли зрения в жизни

человека. Это направление касается всего периода пребывания ребенка в дошкольном образовательном учреждении.

2. Формирование у ребенка навыков здорового образа жизни, культуры здоровья, владение некоторыми приемами и средствами сохранения, укрепления и восстановления зрения.

Коррекционная работа проводится в соответствии с особенностями общего развития и зрительного восприятия детей. Обязательным элементом коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения зрения, является зрительная гимнастика.

В коррекционные занятия по развитию воображения могут входить: игры, упражнения, задания по нетрадиционной технике рисования, которые развивают процесс творческого воображения, снимают эмоциональное напряжение, стимулируют творческую активность детей, помогают на основе восприятия предметов создавать в воображении новые образы, способствовать развитию положительной эмоциональной оценки продукта своей творческой деятельности. Одним из важных средств развития творческих способностей и воображения считается поощрение и выставка детских работ.

Проведение физкультминуток или минуток отдыха, куда входят элементы самомассажа, имитационные движения, упражнения для рук, осанки, стоп, является обязательной частью любого занятия с детьми с недостатками зрения. Работая с детьми, необходимо учитывать аномалии зрения каждого ребенка и вызванные ими вторичные отклонения. В связи с этим требуется индивидуальный подход к каждому слабовидящему дошкольнику (имеется в виду освещенность рабочего места, дозировка зрительной нагрузки, правильное изготовление пособий с учетом остроты и характера зрения ребенка, специфика необходимых лечебно-восстановительных и коррекционно-педагогических мер) [3, с. 36].

Коррекционная работа на занятиях по развитию творческого воображения состоит из 3 частей: подготовительная, основная, заключительная. Подготовительная включает приветствие детей, активизацию работы воображения, настрой на предстоящую работу. Основная – знакомство с нетрадиционной техникой рисования, решалась основная задача по развитию творческого воображения. Заключительная часть включает игры и упражнения на расслабление, подведение итогов деятельности, обмен впечатлениями, обсуждение самых ярких моментов занятия.

Чрезвычайно важно для сохранения зрения правильно организовать физминутки и перерывы, следить, чтобы дети носили очки, окклюдеры.

Отмечается, что после пребывания детей в специализированных группах дошкольных образовательных организаций у большинства повышается острота зрения, улучшается клиническая картина офтальмологического заболевания. Улучшается развитие таких важных психических процессов, как произвольное зрительное внимание, воображение, память, наглядно-образное мышление.

Список литературы

1. Борисова Н.А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения / Н.А. Борисова, О.Н. Беляева. – 2013. – №4 (53). – С. 90–92.

2. Земцова М.И. Обучение и воспитание детей с нарушениями зрения (амблиопия и косоглазие) в дошкольных учреждениях / М.И. Земцова, Л.И. Плаксина, Л.Ю. Феоктистова. – М., 2006. – С. 122–123.

3. Мирская Н.Б. Профилактика и коррекция функциональных нарушений и заболеваний органа зрения у детей и подростков. Методология, организация, технологии: учеб. Пособие / Н.Б. Мирская, А.Н. Коломенская, А.Д. Синякина. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2016. – С. 35–36.

4. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения: учебное пособие / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 2008. – С. 74.

5. Солнцева Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) / Л.И. Солнцева. – М.: Классик Стиль, 2006. – С. 43–44.

Ивлиева Алина Константиновна
студентка
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Аннотация*: в статье рассматриваются проблемы развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста со страбизмом и амблиопией, особенности их проявления, представлен диагностический инструментарий и результаты диагностики зрительного восприятия у дошкольников со зрительной депривацией, подтверждающей данные научного анализа проблемы, предложены возможные пути профилактики и коррекции зрительного восприятия у детей дошкольного возраста со зрительной депривацией.*

Ключевые слова*: перцептивная сфера, зрительное восприятие, нарушение зрения, зрительная депривация, амблиопия.*

Ведущей сенсорной системой человека является зрение. Благодаря зрению человек может свободно ориентироваться в окружающем пространстве. Зрительное восприятие является одним из основных средств познания окружающей действительности. Для предотвращения глазных заболеваний и сохранения зрительной функции необходимо проводить профилактику нарушения зрения.

А.И. Каплан [4] подмечает, что депривация перцептивной сферы снижает количество и качество получаемой извне с помощью зрения информации, накладывает специфический отпечаток на способы и формы восприятия окружающего мира, затрудняет формирование запаса эталонов в том числе и сенсорных, формируемых с помощью зрения, что затрудняет процесс обогащения чувственного запаса, знаний об окружающем.

Получение ограниченного количества информации из окружающего мира, является следствием нарушения работы перцептивной сферы что, по мнению ряда авторов, изменяют способы коммуникации, снижают уровень накопление социального опыта, создают трудности социальной адаптации, обедняют чувственный опыт (Л.П. Григорьева [2], В.П. Жохов [3], А.И. Каплан [4 и др.). Особенности и уровень развития зрительного восприятия у детей в дошкольном возрасте, по мнению Л.И. Плаксиной, играют важную роль в развитии практически всех психических процессов в том числе и развития ребенка в целом.

Несмотря на имеющиеся в коррекционной психологии и педагогике исследования, посвященные особенностям психического развития детей с нарушением зрения, проблема восприятия стоит достаточно остро в контексте вопросов развития зрительного восприятия, особенности специфики его проявлений и определения методических и практических подходов их развития у дошкольников со зрительной нозологией.

Особенности и уровень развития зрительного восприятия у детей в дошкольном возрасте играют важную роль в развитии практически всех психических процессах в том числе и развития ребенка в целом, зрительное ознакомление с предметами, в комплексе с тактильным восприятием позволяет активизировать развитие тонких мышечных актов пальцев, двигательно- визуальную деятельность с предметным миром на основе сочетания зрительного и тактильного восприятия, навыки ориентирования в микропространстве со зрительным контролем.

Наше исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №18» г. Донского Тульской области.

Нами была разработана диагностическая программа по выявлению специфики развития зрительного восприятия у дошкольников со зрительной депривацией, продиагностирована группа отобранных респондентов, имеющих нарушение зрения в виде косоглазия и амблиопии.

В диагностическую программу вошел комплекс методик по оценке уровня развития зрительного восприятия М.М. Безруких [1] и Л.В. Морозовой, позволивший выявить особенности развития компонентов зрительного восприятия дошкольников со зрительной нозологией.

Качественный анализ полученных результатов показал, что около 27,5% дошкольников, принимавших участие в нашем исследовании, могли выделять и узнавать образец, расположенный нетипично и восприятие пространственных отношений предметов, не вызывало достаточного затруднения, респонденты достаточно уверенно и верно рисуют фигуру по точкам на основе образца без исправлений, а итоговые изображения характеризуются графической точностью.

Большинство же старших дошкольников с нарушением зрения (52,5%) показали средний уровень развития зрительного восприятия. Дети испытывали трудности при выделении фигуры из «зашумленного» рисунка: не узнавали при изменении пространственного расположения, наложении. Контур фигур обводился частично. Отмечались сложности при установлении пространственных отношений изображений в группе. Восстановленные элементы изображений незначительно отличались от образцов по размеру и пространственному расположению, наблюдалось недостаточное развитие зрительно-моторной координации. Дошкольники

изображали линии с небольшими разрывами, разветвлениями, немногочисленными обводками. 20% дошкольников с нарушением зрения (низкий уровень) допускали большое количество ошибок при выделении фигуры из «зашумленного» рисунка, не могли найти заданную фигуру при изменении ее пространственного расположения, отмечались замены фигур близкими по начертанию, также присутствовали многочисленные замены знаков, имеющих свойство зеркальности, навыки самоконтроля практически не отмечались.

Как показала наша работа, дети с нарушением зрения в виде страбизма не проявляют в достаточной мере навыки самоконтроля и саморегуляции движений при выполнении работы, связанной со зрительным контролем. Для закрепления и привития навыков зрительно-моторной координации, фигурно-фонового различения, пространственного праксиса, так важных в предшкольный период и для начальной школы в том числе, считаем возможным в непосредственной образовательной деятельности использовать упражнения и игровые задания, которые помогут преодолеть неуверенность моторной деятельности руки, ее скованность: для развития точности направления руки, с целью привитие навыка проводить прямые вертикальные, горизонтальные, наклонные линии разной длины, соединения образцов по точкам, штриховка. Упражнения могут быть следующими: «Нарисуй дождик», «Изобрази железную дорогу: нарисуй рельсы и шпалы», «Найди ежика на рисунке» и т.д.; для развития умения зрительного контроля графического навыка размаха движения руки при выполнении графических работ и на письме «Изобрази штриховыми движениями широкую дорогу», «нарисуй волны на море» и т.п; для развития глазомера и дифференцировки масштаба, и перспективы можно предложить следующее: «Нарисуй лес с большими и маленькими деревьями», «Изобрази дома близко и далеко» и т.п; для развития формообразующих действий: «Нарисуй, «намотай» клубочек», руку от листа не отрывай. «Закрась облачко!» и др.; для закрепления умения рисовать на всей плоскости листа избегая, преодолевая изображение мелкомасштабных предметов, «Обведи по точкам, заштрихуй все большие фигуры. Старайся не отрывать руку от листа бумаги (лист А-4)»;

Важным в развитии и коррекции развития зрительного восприятия считаем и уровень владения пространственными отношениями, где возможно использование следующих заданий упражнений: ориентировка относительно себя с использованием предлогов обозначающих направления: впереди – справа, сзади – слева и т. д.; ориентировка относительно значимого объекта, также с использованием предлогов, обозначающих направления, предлагаем использовать такие игры и упражнения, как «Дорисуй по точкам, цифрам», «Предметы и контуры», «Скопируй фигуру», «Какие картинки спрятались?» и др., при этом следует обращать внимание на создание рабочей учебной зоны для ребенка дома, подбирать оптимальное время для игр и занятий, создавая максимальное чувство эмоциональной успешности в достижении результатов.

Наша система коррекционно-педагогической работы направлена на формирование у детей автоматизированных навыков синхронности действий руки и глаза в различных видах дидактических игр, т.е. в игровой деятельности, что будет способствовать на наш взгляд эффективному развитию зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения.

Наша программа рассчитана на реализацию в течение всего учебного года, но мы акцентируем внимание на начало учебного года на первые два месяца с середины сентября до середины ноября, два раза в неделю по 30 минут (в соответствии с нормативными документами – требованиями СанПиН).

Нами подобран комплекс дидактических и развивающих игр и упражнения для осуществления учебно-воспитательного и коррекционно-развивающего воздействия.

Предполагаемый результат нашей деятельности по реализации программы: повышение уровня развития зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения, совершенствование общего личностного развития, что способствует социальному и эмоциональному комфорту.

Список литературы

1. Безруких М.М. Методика комплексной диагностики зрительного восприятия у детей 5–7 лет / М.М. Безруких, Л.В. Морозова. – Ульяновск, 1994.

2. Григорьева Л.П. Развитие восприятия у ребенка / Л.П. Григорьева, М.Э. Бернадская, И.В. Блинникова [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2001.

3. Жохов В.П. Реабилитация детей, страдающих содружественным косоглазием и амблиопией / В.П. Жохов, И.А. Кормакова, Л.И. Плаксина. – М., 1989.

4. Каплан А.И. Предварительные итоги занятий по развитию зрительного восприятия детей с остаточным зрением / А.И. Каплан // Дефектология. – 1982. – №3.

Карапетян Изабелла Гагиковна
студентка

Научный руководитель
Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье рассматривается проблема развития зрительной памяти у детей с задержкой психического развития. Приводятся результаты собственного эмпирического исследования. Рассмотрены основные методы, рекомендуемые для развития зрительной памяти у дошкольников с задержкой психического развития. Дается описание коррекционно-развивающей программы, которая составлена в рамках собственного исследования по данной теме.*

Ключевые слова*: зрительная память, старший дошкольный возраст, задержка психического развития.*

Память играет важную роль в жизни каждого человека, она способствует сохранению приобретенного опыта и знаний, благодаря чему

возможно психическое развитие человека. Память обеспечивает преемственность других психических процессов и объединяет познавательные процессы в единое целое.

Большую часть информации человек получает с помощью зрения. Зрительная память лежит в основе процесса запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит. На ее основе формируется письмо и чтение.

Нарушения в развитии памяти, ее недостаточная продуктивность и целенаправленность, низкая активность, замедленная скорость и сниженный объем характерны для детей с задержкой психического развития. У них снижены показатели по всем характеристикам всех видов памяти, в том числе зрительной. Как только повышается сложность наглядного материала или ухудшаются условия восприятия, снижается продуктивность и точность их памяти. Дети могут упускать важные детали и запоминать несущественные. Они быстро забывают информацию. Об этих особенностях пишут Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.Г. Лутонян, М.С. Певзнер, Н.Г. Поддубная и другие исследователи [1; 4; 5].

Развитие памяти, в том числе зрительной, у детей с задержкой психического развития изучали Т.А. Власова, Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Н.Г. Лутонян, М.С. Певзнер, Н.Г. Поддубная, У.В. Ульенкова и др.

В рамках нашего исследования была составлена диагностическая программа, в которую вошли следующие методики: «Методика изучения непроизвольной зрительной памяти» Г.А. Урунтаевой; «Запомни и расставь точки» Л.И. Плаксиной; «Запомни рисунки» и «Рисование по памяти» Р.С. Немова; «Методика исследования продуктивности непроизвольного и произвольного запоминания» П.И. Зинченко.

В качестве критериев исследования зрительной памяти выбраны основные характеристики памяти, которые подробно описаны С.Ю. Головиным: объем запоминания; скорость забывания; длительность сохранения; точность [2, с. 363].

Исследование проводилось на базе ГУЗ ТО «ЦДПМ» г. Тулы. В исследовании приняли участие 7 детей в возрасте 6–7 лет, с диагнозом задержка психического развития психогенного генеза.

Итоги констатирующего этапа эксперимента показали следующее: у 57% детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития низкий уровень развития зрительной памяти. У 43% детей выявлен средний уровень развития зрительной памяти. По критериям исследования выявлено, что у большинства детей низкий объем запоминания, высокая скорость забывания, низкая длительность и точность сохранения и воспроизведения.

Исходя из полученных результатов, формирующий этап эксперимента был направлен на коррекцию объема запоминания, скорости забывания, длительности сохранения и точности воспроизведения зрительной информации у изучаемых детей. Для его реализации составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на коррекцию развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

По рекомендациям Л.В. Кузнецовой, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцевой основным методом коррекционно-развивающей работы выбрана игра. Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, поэтому

подача материала для запоминания в игровой форме повышает продуктивность запоминания [3]. Игра создает действенную мотивацию, подчиняет запоминание близкой и понятной дошкольнику цели, позволяет ему осознавать способы выполнения деятельности. Что важно, игра дает педагогу возможность руководить мнемической деятельностью ребенка.

А.Г. Маклаков также указывает, что запоминание и припоминание более эффективны, когда осуществляются в процессе деятельности, специфичной для данного возраста. Эффективность мнемических процессов становится выше, когда дети переходят от пассивного восприятия к активным действиям с предметом, который нужно запомнить. Лучше запоминается то, что входит в содержание главных целей деятельности или составляет одно из ее условий. Поэтому в нашу программу включены игры, которые предполагают активные действия ребенка с предметом [6].

Экспериментальные исследования Н.Г. Лутонян, В.Л. Подобед позволяют сделать выводы, что специальное обучение детей эффективному использованию группировки материала по ситуативным признакам и по родовой принадлежности повышает уровень развития памяти. Поэтому в нашу программу включены игры, в которых дети производят группировку и классификацию предметов [5].

В программу также включены задания следующего характера: задания на запоминание материала, которые предполагают оценку своей деятельности и деятельности сверстников, сравнение результатов с образцом (по рекомендации Л.В. Кузнецовой, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцевой); задания, в которых предусмотрена вербализация наглядного материала (Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко); задания, которые предусматривают индивидуальную работу детей и работу в группе (Н.Ю. Борякова, Т.И. Дубровина, О.С. Орлова).

Работа в программе разбита на три этапа:

1) развитие зрительного восприятия, на которое опирается зрительная память и которое способствует накоплению представлений о предметах и явлениях окружающей действительности;

2) ведение в содержание занятий дидактических игр с постоянной опорой на образец, которые направлены на развитие зрительной памяти;

3) введение в содержание занятий дидактических игр с постепенным усложнением без постоянной наглядной опоры на образец.

В соответствии с этими этапами программа разбита на три блока.

Цель занятий первого блока – развитие зрительного восприятия и зрительной памяти. В этом блоке пять занятий. На занятиях используются задания, которые предполагают опору на зрительное восприятие. Например, «Найди отличия в картинках. Дорисуй вторую из них», «Чей силуэт?», «Фигура из палочек», «Опиши игрушку», «Узнай, что это?» и т. п.

Цель занятий второго блока – развитие зрительной памяти с помощью дидактических игр с постоянной опорой на образец. В этом блоке четыре занятия. На них используются игры, которые предполагают постоянную опору на образец. Например, «Запомни картинки», «Экран», «Сложи узор», «Нарисуй фигуры», «Запомни все», «Гуляем по саду (лесу, огороду)», «Кто быстрее соберет?» и т. п.

Цель занятий третьего блока – развитие зрительной памяти с помощью дидактических игр с постепенным усложнением без постоянной наглядной опоры на образец. В этом блоке семь занятий. На трех первых занятиях блока используются игры, которые предполагают постоянную опору

на образец. Например, «Точные движения», «Чем отличаются?», «Не упусти ничего», «Что изменилось?», «Запомни порядок» и т. п. На остальных четырех занятиях блока используются игры, которые не предполагают наглядную напору на образец. Например, «Сложи узор по памяти», «Запомни и нарисуй», «Не упусти предмет, который...», «Рисуем по памяти узоры», «Что ты помнишь о партнере», «Повтори фигуру» и т. п.

В конце формирующего этапа эксперимента, который проводился с помощью представленной программы, у детей повысился уровень развития зрительного восприятия и зрительной памяти по всем перечисленным выше характеристикам. Это проявлялось в успешности и эффективности, с которыми дети справлялись с заданиями и которые увеличивались по мере реализации программы.

Список литературы

1. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – СПб.: Питер, 2008.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2016. – 749 с.
3. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева. – М.: Академия, 2002. – 480 с.
4. Лубовский В.И. Специальная психология / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева. – М.: Академия, 2015. – 464 с.
5. Лутонян Н.Г. Формирование рациональных способов запоминания у детей с задержкой психического развития / Н.Г. Лутонян // Дефектология. – 1977. – №3. – С. 18–26.
6. Маклаков А.Г. Общая психология: учеб. Пособие / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2012. – 582 с.

Карсеева Татьяна Анатольевна
учитель-логопед
МБОУ ДО для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр диагностики и консультирования»
г. Узловая, Тульская область

ВЛИЯНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Аннотация*: в статье рассматриваются вопросы особенностей словесно-логического мышления, в частности у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. Представлен диагностический инструментарий и результаты диагностического этапа, которые способствуют выявлению специфических особенностей словесно-логического мышления и их влияния на развитие связной монологической речи детей с данной речевой патологией, а также построению эффективной коррекционной работы.*

Ключевые слова*: словесно-логическое мышление, связная речь, стертая форма дизартрии.*

Важнейший этап в развитии мышления связан с овладением ребенком речью. Словесное обобщение собственных действий ведет к возникно-

вению и совершенствованию полноценных образов и оперированию ими в мыслительном плане. Мышление оказывает значительное влияние и на речевое развитие ребенка: способствует запоминанию слов, формированию основных функций речи (фиксирующей, познавательной, планирующей). Важно то, что выработанное в процессе развития стремление фиксировать выделенные и осознанные закономерности в слове ведет к активному поиску детьми способов словесного выражения, к использованию всех имеющихся у них речевых возможностей.

В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основные формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Данные формы мышления образуют единый процесс познания реального мира, в котором в различных условиях может преобладать то одна, то другая форма мышления, и, в связи с этим, познавательный процесс в целом приобретает специфический характер. При этом в познавательную деятельность рано включается речь, выступающая в качестве носителя способа действия в ней. Этот способ действия закрепляется и передается с помощью речи. На разных стадиях развития мышления функции речи существенно меняются.

В период старшего дошкольного возраста в мышлении детей происходят значительные изменения: расширяется их кругозор, появляются новые знания и умения, начинают формироваться элементы словесно-логического мышления, которые предполагают развитие умения оперировать словами, понимать логику рассуждений. В последнее время отмечается тенденция к увеличению количества детей со сложными речевыми нарушениями, которые, сталкиваясь с мыслительной нагрузкой, обнаруживают трудности в решении и объяснении различных задач, формулировании правил и понятий, установлении и обосновании причинно-следственных связей, что оказывает отрицательное влияние на развитие связной речи данной категории дошкольников. Одной из распространенных причин такого положения является недостаточное развитие в старшем дошкольном возрасте основ словесно-логического мышления и уровня сформированности связной речи.

В то же время при всей многогранности исследований, посвященных изучению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, среди которых особое место занимает стертая форма дизартрии, а также анализу особенностей развития словесно-логического мышления и речи, вопросы взаимовлияния названных психических процессов недостаточно изучены.

Это обусловливает актуальность проблемы выявления влияния словесно-логического мышления на связную речь детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии для построения наиболее эффективной коррекционной работы.

В результате экспериментальной работы было установлено влияние словесно-логического мышления на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. Эксперимент проводился на базе МБОУ дополнительного образования для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр диагностики и консультирования» Узловского района Тульской области. В исследовании приняли участие шесть детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Диагностический комплекс состоял из двух блоков. В первый блок вошли методики, позволяющие оценить развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста, второй блок включал методики, направленные на оценку связной речи. Для оценки словесно-логического мышления были применены методики С.Я. Семаго, М.М. Семаго «Исключение понятий», «Подбор простых невербальных аналогий», методика С.Д. Забрамной «Классификация предметов», методика В.П. Глухова «Составление рассказа по серии сюжетных картинок». Для оценки связной речи были применены методики, разработанные В.П. Глуховым. В результате проведения обследования словесно-логического мышления и связной речи детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии по предложенным методикам был подсчитан общий балл и выделены уровни развития словесно-логического мышления и связной речи.

Анализ полученных результатов позволил выявить, что недостатки в развитии словесно-логического мышления влияют на состояние связной речи детей с данной речевой патологией. Высокий уровень развития словесно-логического мышления и связной речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии в процессе диагностического обследования не обнаружен. Дети старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии, имеющие средний уровень развития связной речи, обнаруживают средний уровень словесно-логического мышления. При составлении рассказов логика повествования не нарушается, дошкольники с помощью наводящих вопросов устанавливают причинно-следственные отношения между понятиями и событиями. Эти дети понимают основную мысль рассказа, но без наводящих вопросов построить развернутое высказывание им не удается. Их суждения и умозаключения отличаются отрывочностью. Классификацию и обобщение проводят по функциональному признаку, допускают ошибки в использовании понятий. Если у ребенка низкий уровень словесно-логического мышления, то уровень развития связной речи – низкий. Такая закономерность прослеживается по всем показателям развития словесно-логического мышления и связной речи.

Дети испытывают затруднения в составлении связных высказываний из-за недостаточной сформированности таких мыслительных операций, как умение обобщать, классифицировать, выделять существенное, невозможности устанавливать логические связи между понятиями и событиями. Особенностью детей данной категории является своеобразие связной речи. Пересказ произведений (особенно повествовательного характера) сложен для них; дошкольники испытывают трудности в составлении рассказа по серии сюжетных картин. Для связной речи детей со стертой формой дизартрии характерны как неосознанность и произвольность построения фразы, так и высказывания в целом, дети не дают развернутого ответа на вопрос взрослого, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями. Несформированность развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии существенно влияет на уровень развития связной речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что словесно-логическое мышление оказывает непосредственное влияние на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Список литературы

1. Глухов В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: учебное пособие для студентов пед. вузов / В.П. Глухов. – М.: Аркти, 2009. – 15 с.
2. Жулина Е.В. Логопсихология: учебное пособие для вузов / Е.В. Жулина, О.В. Трошин. – М.: Сфера, 2005. – 256 с.
3. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ / С.Д. Забрамная. – М.: Новая школа, 2007. – 144 с.
4. Семаго Н.Я. Диагностический комплект: исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 1999. – 78 с.

Касумова Лилия Эмильевна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация*: в статье рассматриваются возможности использования дидактических игр и упражнений для коррекции морфологической стороны речи у старших дошкольников с нарушением речи. Представлены направления работы по закреплению навыков словоизменения в семье и взаимодействию дефектолога дошкольной образовательной организации с родителями по методическому обеспечению этого процесса. Приводятся результаты собственного экспериментального исследования в этой области.*

Ключевые слова*: морфологическая сторона речи, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, игровые упражнения.*

Развитие морфологической стороны речи считается важнейшим условием формирования мыслительной деятельности дошкольников, вследствие того что непосредственно морфемы русского языка представляют «материальную основу мышления».

Количество детей с несформированной морфологической стороной речи становится все больше и больше. На сегодняшний день учёные в своих исследованиях показывают весьма высокий процент (40–50%) детей с общим недоразвитием речи. В связи с этим вопросы развития морфологической стороны речи у детей как в дошкольных, так и в

школьных образовательных учреждениях являются теоретически и практически значимыми [3].

В работах таких специалистов как О.М. Вершина, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Уварова, придается огромное значение тщательному изучению и последующей коррекции морфологической стороны речи детей дошкольного возраста с речевой патологией.

Т.В. Александрова и А.Г. Арушанова, работая над коррекцией и формированием морфологической стороны речи, полагали, что, чтобы достигнуть результатов в коррекционной работе, нужен учет психологических специфик ребенка дошкольного возраста, общедидактических основ, применение разнообразных дидактических игр, а также способов в комбинации с многократностью и вариативностью предлагаемых речевых упражнений.

И. А. Ряскина также использует в своей коррекционной работе упражнения, дидактические игры с наглядным материалом и без него.

Дидактическая игра зарекомендовала себя прекрасным способом формирования морфологической стороны речи. Наряду со словами, в играх нередко используются игрушки, предметы, иллюстрации и т. д. Игровые действия предоставляют возможность детям расширять имеющийся багаж слов, применять необходимую форму. Налицо процесс интеллектуальной работы, содержанием которого является слово, его изменение, словосочетание и т. д. К дошкольнику приходит осознание того, что и как надо сказать, он уже старается говорить правильно, грамотно.

Очень важно комплексное взаимодействие специалистов и родителей, поэтому необходимо, чтобы знания, полученные на занятия в специальных учреждениях с логопедом, закреплялись дома с родителями.

Игровые упражнения должны подбираться логопедом для рекомендации родителям таким образом, чтобы в них проходила отработка навыков словоизменения, которые больше всего вызвали затруднения при диагностической и коррекционной работе в дошкольной образовательной организации. Как правило, это согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, использование форм множественного числа родительного и винительного падежей существительных.

Для обеспечения многократности повторения речевого материала без снижения интереса детей к выполнению задания, логопед должен рекомендовать родителям использовать варианты игровых упражнений при их повторном проведении. Вариативность может быть обеспечена за счет замены речевого и дидактического материала (например, используемых в упражнениях предметных и сюжетных картинок), введения в упражнение игрового персонажа, от имени которого предлагается задание, смены действий, входящих в состав упражнения.

В старшем дошкольном возрасте в основном заканчивается важнейшая стадия речевого развития ребёнка – овладение грамматической системой языка. Увеличивается удельный вес обычных распространённых предложений, как сложносочинённых, так и сложноподчинённых. У ребёнка вырабатывается критический подход к грамматическим ошибкам, умение регулировать и контролировать собственную речь. Дидактические игры по развитию речи как форма обучения ребёнка включает два начала: учебное и игровое. Цель педагога состоит в том, чтобы пробудить у

ребёнка любопытство и интерес к игре, подобрать такие варианты игры, в которых дети сумели бы стремительно расширить свой словарь и научились правильно грамматически образовывать слова.

Опираясь на данные рекомендации, было проведено диагностическое исследование на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №43» г. Тулы, дошкольная группа «Василек».

Для разработки программы диагностического обследования морфологической стороны речи детей 5 лет с диагнозом общее недоразвития речи (III уровень речевого развития) нами были использованы в адаптированном варианте материалы, разработанные М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной [1].

В ходе обследования диагностировались такие морфологические умения как согласование существительных и прилагательных в роде, числе и падеже; образование глаголов повелительного наклонения и неопределенной формы; правильное употребление предлогов.

В методике обследования применялись различные формы: наблюдение за ежедневным общением ребенка и задания на обнаружение уровня владения морфологическими конструкциями; тестирование.

К диагностическим и коррекционным методикам предъявлялись требования: материал и условия выполнения подбирались, основываясь на наибольшую доступность для ребенка по всем параметрам; в методики вводилась серия однотипных заданий, что ликвидировало влияние случайных факторов.

Целью исследования было выявление уровня развития морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

По результатам данного исследования выделены характеристики уровней развития морфологической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Высокий уровень сформированности морфологической речи – сумма баллов: от 36 до 54. Дети безошибочно справляются со всеми заданиями методики. Средний уровень от 27 до 35 баллов. Встречаются ошибки. Низкий уровень – сумма баллов до 26. Функции словоизменения не сформированы. Ошибки встречаются почти в каждом задании.

В результате исследования показателей морфологической стороны речи детей 5 лет с общим недоразвитием речи у участников диагностики выявлен средний и низкий уровень сформированности умений согласования существительных и прилагательных, употребления глаголов в повелительном наклонении. У большинства детей сформированы навыки использования в речи согласования имён существительных с прилагательными в роде и числе, а также навыки употребления родительного падежа в единственном и множественном числе. Во многих случаях дети затруднялись в согласовании слов в падежах, употреблении слов с предлогами, в овладении значений и употреблении предлогов, а также согласовании слов по родам. Дети не владеют на соответствующем возрастным нормам уровне согласованием существительных с прилагательными в числе и падеже, образованием повелительной формы глаголов и употреблении инфинитива.

Коррекционно-развивающая программа, направленная на улучшение морфологической стороны речи старших дошкольников, должна быть

составлена на основе анализа диагностического исследования. При ее разработке в качестве базовой может принята программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи Н.В. Нищевой. Для дополнения содержания работы по формированию морфологической стороны следует использовать методические рекомендации Г.А. Волковой, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Н.В. Нищевой, Т.А. Ткаченко, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской и др.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Касумова Л.Э. К вопросу о развитии морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Л.Э. Касумова, О.И. Кокорева // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической онлайн-конференции, посвященной 75-летию ООН. – 2020. – С. 169–173.
3. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

Кирякина Анна Владимировна
студентка
Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация*: в статье освещены особенности развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников со зрительными патологиями; представлены результаты диагностического исследования наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, направления коррекционно-развивающей работы с использованием дидактических игр.*

Ключевые слова*: дети с нарушением зрения, наглядно-образное мышление, дидактические игры.*

Благодаря зрению человек может получить богатую информацию об окружающем мире. Жизнь ребенка связана с бесконечным восприятием окружающего мира и взаимодействием с ним. Полученная информация человеком из внешнего мира перерабатывается, анализируется через процесс мышления, человек может представлять объекты при их отсутствии,

предсказать, как они изменятся в будущем, осознавать как внешние, так и внутренние признаки объекта. Любое нарушение зрительных функций усложняет этот процесс, в связи с чем возникает необходимость поиска новых путей и средств получения достоверной информации об особенностях психики лиц со зрительной депривацией.

Сенситивным периодом формирования детского мышления, по мнению Н.Н. Поддъякова, можно считать дошкольный возраст именно в данный период идет формирования умственных действий, активное образование конкретных понятий, осуществляются действия по решению определенных задач, которые могут быть выполнены ребенком в условиях представлений, без участия практических действий развиваются и совершенствуются виды наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Высшей формой наглядно-образного мышления является общее интеллектуальное развитие ребенка, на основе которого он получает шанс выделить наиболее существенные свойства, отношения между объектами окружающей действительности, без особых затруднений не только понять схематические образы, но и также успешно их использовать. В наглядно-образном мышлении главное – это представлять объекты в их первоначальном виде, потому что сначала нужно иметь в голове определенный образ, чтобы потом его использовать [4].

Чтобы сформировать у дошкольника действия с предметами, не опираясь на реальные вещи, нужно сначала научить их пользоваться моделями или так называемыми предметами заместителями, очень близкими на те предметы, с которыми дошкольник будет функционировать. Главное, чтобы педагоги смогли подвести дошкольника к тому, что объект, который он использует, являлась реальным предметом, то есть в дальнейшем ребенок, выполняя действия с моделями, соотносил их с оригиналом. Одна из главных особенностей мышления – является скорость выполнения операций. Она определяет способность рассматривать характеристики объектов и ситуации как бы одновременно, благодаря способности оперировать не единичными, а большими блоками информации. Скорость оперирования связана с возможностью формирования понятийного мышления. Важнейшим этапом в процессе становления наглядно-образного мышления служит операция образами, наступающих при сотрудничестве двух систем. В старшем дошкольном возрасте детей учат принципу от общего к частному, то есть находить сначала главные части предметов, а затем второстепенные, следовательно формируется система анализирующих действий [1, с. 87].

Оперирование образами осуществляется в наглядно-образном мышлении, они могут быть как зрительными, так и осязательными.

Обычно ребенок сначала учитывает только одну особенность объекта, затем переключает внимание на другую, забывая о первой. Со временем, при автоматизации мыслительных операций, их усилении и освоении операций с блоками, перенос осуществляется быстрее. А при нарушении зрения процесс прогрессирующей инерции нарушает эти связи и тем самым замедляет синтез в мышлении. Мыслительные операции, такие как анализ и синтез, которые являются объектом познания различных аспектов действительности. Зрительные нарушения затрудняют выполнение этих операций. Это связано, с одной стороны, с недостаточным отражением

свойств и особенностей предметов, а с другой – с относительной последовательностью тактильного и нарушенного зрительного восприятия. Эти же причины лежат в основе трудностей, испытываемых слепыми при выявлении наиболее существенных, характерных свойств и связей объектов познания [4].

Дети со зрительной патологией из-за недостаточного уровня освоения практических действий часто испытывают снижение уровня самостоятельности, неуверенности в своих действиях, поэтому они часто не доводят начатую работу до конца, а иногда и отказываются ее выполнять. О недостаточном сформировании аналитико-синтетической мыслительной деятельности детей с нарушением зрения указывает низкий уровень недостаточности наполнения понятий конкретным содержанием, различения представлений, формальность суждений и выводов детей имеющие зрительные патологии, затруднения, испытываемые ими в процессе выполнения других мыслительных операций, основанных на синтезе и анализе [3, с. 86].

С целью выявления уровня развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением зрения, было проведено диагностическое исследование.

Диагностика дошкольников, имеющих нарушения зрения, предусматривает использование достаточного специфического инструментария [3]. Для диагностики наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением зрения в нашем исследовании использовались следующие методики: «Составление целого из частей» (С.Д. Забрамная), «Последовательные картинки» (С.Д. Забрамная), «Найди время года» (Р.С. Немов), «Исключение неподходящей картинки» (С.Д. Забрамная), «Установление закономерностей» (С.Д. Забрамная).

В результате исследования показателей наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением зрения выявлен средний и низкий уровень сформированности образов-представлений об окружающей действительности, временных представлений и мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение и группировка). Качественный анализ полученных результатов диагностического исследования позволил нам условно отнести каждого старшего дошкольника с нарушением зрения к одному из уровней развития наглядно-образного мышления.

К среднему уровню развития наглядно-образного мышления в экспериментальной группе условно можно отнести трое детей, что составляет 50%. Дети данного уровня проявляли интерес к выполнению различного рода заданий. Внимательно слушали инструкцию, иногда просили ее повторить. При выполнении задания были не всегда уверены в правильности своих действий. Все задания выполняли до конца, но не в полном объеме, часто обращались за помощью к взрослому. Такие мыслительные операции, как простой анализ наглядной ситуации, производили уверенно после осуществления подобного действия вместе со взрослым, также у этих детей хорошо развит уровень временных представлений.

К низкому уровню развития наглядно-образного мышления в экспериментальной группе мы условно отнесли троих детей, что составило 50%. Дети данного уровня развития наглядно-образного мышления имеют низкую мотивацию, они принимали задание, но не проявляли особого

интереса к его выполнению. Инструкцию слушали невнимательно, не могли сосредоточиться на выполнении задания. При выполнении заданий использовали метод подбора, не учитывали основные признаки предметов. Постоянно нуждались в помощи взрослого. Анализ, обобщение, сравнение и другие виды наглядно-образного мышления не использовали. На основе полученных результатов нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие уровня наглядно-образного мышления старших дошкольников, реализуется во время занятий через дидактическую игру.

Главное место в реализации ФГОС ДО занимают дидактические игры, потому что важным элементом в них является интересное содержание и умственные задачи. Неоднократно принимая участия в игре, дошкольник хорошо усваивает знания, которыми он оперирует. А при решении задач в игре он учится запоминать, воспроизводить, классифицировать предметы и явления по общим признакам.

Мы предполагаем, что объединенная работа всех педагогов ДОО, а также зависимость обучения с лечебно-восстановительным процессом, коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением зрения будет осуществлять процесс включения в учебную деятельность быстрее.

При проведении коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие наглядно-образного мышления у старших дошкольников со зрительными нарушениями, мы выделили основные педагогические этапы и условия.

Этапы:

1. Наши занятия должны проводиться в отдельном кабинете, оснащенный достаточным количеством дидактического материала, игрушек, рабочих мест, а также должен иметь достаточную площадь для проведения занятий.

2. Наши занятия построены с использованием форм доступности и мотивации. В соответствии с поставленными задачами используются следующие методы работы: дидактические игры.

Условия:

– эмоционально-личностный контакт ребенка с педагогом сохранение положительной мотивации на занятиях;

– психолого-педагогических приемы, учитывающие особенности их зрительной патологии, уровень становления наглядно-образного мышления этих детей и индивидуальность каждого ребенка в целях активизации у него занимательного интереса к выполнению предложенных заданий;

– организация предметно-развивающей среды (обеспечение игрушками, наглядным материалом, дидактическим и играми и др.).

В соответствии с нашей программой мы предполагаем, что направления подобранных нами дидактических игр могут быть реализованы воспитателями, дефектологами, педагогов-психологов родителями и воспитывающие детей со зрительными патологиями:

– развивать умение выделять существенные признаки;

– развивать способность к абстрагированию и обобщению;

– развивать умение анализировать предмет по какому-либо признаку;

– развивать умение сравнивания предметов по их признакам;

– развивать умение обобщения представлений о свойствах и качествах предметов;
– развивать способность ориентировки в пространстве;
– развивать и закреплять знания о временах года.

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии: сб. статей / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Просвещение, 1966.
2. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000.
3. Подколзина Е.Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Вестник тифлологии. – 2010. – №2. – С. 4–63.
4. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1977. – 342 с.

Кобозева Евгения Викторовна
студентка
Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье рассматривается проблема развития эмоций в дошкольном возрасте, раскрываются вопросы особенностей эмоциональной регуляции поведения дошкольников с задержкой психического развития и возможности их коррекции в условиях дошкольной образовательной организации.*

Ключевые слова*: эмоции, эмоциональная регуляция, задержка психического развития, педагогическое сопровождение.*

В последнее время педагоги и психологи отмечают увеличение количества детей с задержкой психического развития (ЗПР), имеющих проблемы в эмоциональной сфере. Эти дети характеризуются неумением откликаться на чувства и состояния других, а также неадекватно реагируют на разные ситуации. Специалисты утверждают, что негативное влияние на развитие эмоциональной сферы ребенка оказывают неконтролируемые доступные средства массовой информации (телевидение, реклама, современные мультфильмы), тем самым манипулируя несформированным сознанием дошкольника, нарушая ход его естественного онтогенеза. Воспитатели, в свою очередь, отмечают нарастание детской тревожности и агрессивности, жестокости, эмоциональной глухоты и отсутствием проявления волевых актов на свое негативное эмоциональное поведение, а в

отдельных случаях и не осознают неадекватность его. В данном случае приходится начинать процесс формирования эмоциональной регуляции поведения с формирования эмоций и эмоциональной сферы, с накоплением запаса эмоций положительного знака, с возможным прочувствованием состояний другого близкого (сверстника, либо взрослого).

По мнению Е.П. Ильина, эмоции не являются отдельным психическим процессом, они затрагивают весь внутренний мир ребенка и проявляются в самые разные моменты его жизни. Важным моментом детского онтогенеза можно считать стимулирование развития положительных эмоций, которые повышают активную деятельность, и развитие познавательных процессов, эмоции, участвуют в процессе психического развития от самого начала до самого конца в качестве важнейшего момента, проделывают сложный путь, изменяясь с каждой новой ступенью построения личности. Поэтому чем раньше выявляются нарушения в развитии эмоциональной сферы, тем раньше встает вопрос эмоциональной регуляции поведения ребенка и возможности повлиять на развитие высших эмоциональных проявлений. Проявления эмоциональных нарушений поведения в современных концепциях рассматривают в качестве важного фактора при анализе причин нарушения социальной адаптации и личностного развития, а также в отдельных случаях и способствуют появлению психосоматических расстройств у детей. Нарушения эмоционального развития ребенка препятствует построению адекватных взаимодействий, взаимоотношений и коммуникации с другими людьми, что и приводит к осложнению процесса социализации ребёнка, затрудняет его вхождение в мир культуры межличностных отношений. Часто в исследованиях в области специальной педагогики и психологии отмечается дефицит способности к регуляции своего эмоционального поведения у современных детей [4].

Выражая отношение к окружающему, самому себе, человек каждый раз сталкивается с проявлениями эмоциональных чувств, переживает события эмоционально реагирует, проявляет те или иные эмоциональные реакции: сдерживаясь, контролируя свое эмоциональное поведение, в случае сформировавшихся умений проявлять произвольность эмоциональных реакций своего поведения, что можно считать важными характеристиками развития личности индивида (ребёнка).

Е.И. Изотова считает, что эмоциональное развитие ребенка непосредственно связаны с его мотивами поведения, потребностями, является внутренним регулятором деятельности дошкольника, побуждает ребенка к активности, стимулируют и регулируют ее. Эмоции оказываются в состоянии устанавливать взаимосвязи с ходом событий, в которых участвует ребенок, управлять его деятельностью, направленной на удовлетворение потребностей и течением внутренних, жизненно важных процессов в организме. Эта связь может носить отрицательный или положительный характер [3].

«Лимбическая система» и ее эмоциогенные структуры формируют эмоциональные состояния и, охватывая все тело, аккумулируют все функции организма, являются связующим звеном как психологических, так и филологических процессов человека, являются особым сигналом, характери-

зующим позитивное или негативное воздействие и реакции на эмоциональное состояние и проявления эмоционального поведения в целом [2].

Исследуя проблему развития положительных эмоций, ученые установили, что если предшествующее развитие эмоций (от рождения и до старшего дошкольного возраста) было нарушено, то в шесть-семь лет ребенок имеет ряд патологических наслоений на эмоциональную сферу, которая требует коррекции. Эмоции не являются отдельным психическим процессом, они влияют на весь внутренний мир ребенка, проявляясь в самые различные моменты его жизни. Особо важным является формирование адекватного эмоционального реагирования поведения дошкольников с задержкой психического развития, положительных эмоций, поскольку они способствуют повышению, выполнения деятельности, а также протекания всех познавательных процессов в данный момент [5].

В период старшего дошкольного возраста приходит понимание того, что люди могут маскировать свои эмоции, чаще негативные (страх, гнев, печаль), например, используя чаще всего улыбку, с помощью которой люди обычно выражают эмоции противоположных модальностей. Становление эмоциональной регуляции определяет усвоение ребёнком способов контроля эмоциональных состояний. Данное новообразование эмоциональной сферы с одной стороны становится основой появления более совершённой формы эмоционального кодирования, с другой стороны обусловливает изменение характера эмоциональной регуляции общения и экспрессивного поведения детей в процессе социального взаимодействия. Произвольное опосредованное выражение эмоций фактически обеспечивает взаимосвязь двух ключевых направлений эмоционального развития в старшем дошкольном возрасте.

Вопрос эмоциональной регуляции поведения острее проявляется у детей с задержкой психического развития, где задержка развития нарушает процесс и развития всей личности ребенка, особенно затрагивает эмоциональную сферу.

Развитие эмоций у детей с задержкой психического развития, по мнению Н.А. Деревянкиной, имеет ряд особенностей: преобладание отрицательных эмоции, повышенная тревожность, одиночество, страхи, наблюдается неблагополучие в эмоциональном отражении своих отношений с миром вещей, людей и обществом, это объясняется чрезмерную эмоциональностью обусловленное дефектом, наиболее ярко и устойчиво дети демонстрируют эмоции отрицательного знака, тонко чувствуют негативном отношении к себе окружающих людей, особенно педагога и сверстников. Отрицательные эмоции выступают в виде различных переживаний: разочарования, обиды, гнева или страха. Они могут проявляться непосредственно в речи, мимике, позе, движениях или в особой избирательности действий, поступков, отношения к другим людям. Дети с ЗПР в старшем дошкольном возрасте имеют достаточно высокий процент нарушений эмоционального развития в части недостаточно развитой эмоциональной регуляции, проявляющейся в трудностях владения собственными эмоциональными реакциями особенного негативного знака, они взрывные, агрессивны [3].

Распространёнными проблемами эмоционального развития, по исследованиям С.Н. Сорокоумовой, являются нарушения, проявляющиеся в виде агрессии, или апатия ко всему происходящему, также обнаруживается эмоциональное неблагополучие (это отрицательное эмоциональное самочувствие ребенка), чаще всего отрицательные эмоции возникают при неудовлетворённости ребенка отношением к нему окружающих людей [5].

Являясь первым и очень важным этапом в системе психологических мероприятий, психодиагностика развития ребенка позволяет оценить особенности каждого ребёнка. Помогает определить оптимальный педагогический маршрут для каждого, обеспечивает индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка, соответствующие его психофизическим особенностям.

Психодиагностика уровня развития эмоциональной регуляции поведения у детей с задержкой психического развития в нашем исследовании была направлена как на детальное изучение развития произвольных процессов, так и на своевременное обнаружение и точное описание произвольных когнитивных действий и эмоциональных реакций. Одним из важных условий получения достоверных результатов было установление эмоционального контакта и взаимопонимания между психологом и ребёнком. Для налаживания такого контакта обследование осуществлялось в знакомой ребёнку обстановке, были созданы условия, при которых ребёнок не испытывал отрицательные эмоции (страх, неуверенность) от общения с незнакомым (малознакомым) человеком. Работу с ребёнком начинали с игры, постепенно включая его в требуемые методикой задания.

В диагностическую программу вошли следующие методики позволившие определить уровень и особенности эмоционального развития дошкольников с ЗПР, выявить способность понимать и распознавать базовые эмоции, понимать и осознавать эмоциональные состояния других людей, понимать свое отношение к представленным на карточках сюжетах из жизни различной полярности. Программа диагностики: Е. П. Изотова «Эмоциональная идентификация» и «Эмоциональная пиктограмма», Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен «Выбери нужное лицо», М. Митру в модификации Е.В. Никифоровой «Оцени поведение».

Как показало наше исследование, в старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР эмоциональное предвосхищение и эмпатичные переживания контроль эмоционального поведения не сформированы в полном объеме, поскольку представляют наиболее сложные социальные чувства, можно наблюдать некую «борьбу» чувств проявления положительных эмоций и сочувствия, кроме того не всегда в семье, группе детского сада идет целенаправленная работа по формированию чувства доброжелательности, сопереживания, проявления желания дружить, делиться игрушками или радостными событиями, сотрудничать. Дошкольники не всегда в нашем исследовании понимали, как правильно контролировать свое эмоциональное поведение, что необходимо делать в этих случаях. Дети не всегда понимают, что сложно не только сочувствовать сопереживать, но и радоваться (сорадоваться) за других. Характер таких проявлений в дошкольном возрасте прежде всего связан с тем, что они, дошкольники, в том числе и дети с ЗПР, как показали наши исследования, не обращают

внимание в свободной жизни на состояния близких взрослых, детей (сверстников), на их трудности, проблемы. А ориентация на другого человека соответственно не возникает и не формируется спонтанно, сама по себе, а требуется специальная организация детской деятельности, проводимой на всех этапах детского взаимодействия: будь то педагоги, родители (законные представители), сверстники.

Основными направлениями для коррекции эмоциональной регуляции поведения детей с задержкой психического развития, находящимися в условиях образовательной организации в том числе и инклюзивной направленности могут стать: развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков, мы предполагаем задействовать согласно ФГОС ДО образовательные области: социально- коммуникативного развития, познавательного, речевого для целенаправленной деятельности по формированию высших психических функций в том числе и эмоционального развития в сторону способности эмоционального регулирования поведения и его произвольности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом, у детей с задержкой психического развития в связи с выбранной нами стратегией построения коррекционно-развивающей работы сможет скорректироваться уровень развития эмоциональной регуляции поведения и деятельности, поскольку самостоятельно данный процесс не формируется, а значит, требует организации целенаправленной деятельности и его коррекции. Поэтому чем раньше выявляются проблемы эмоциональной регуляции поведения ребенка с задержкой психического развития, тем эффективнее, целенаправленнее можно повлиять на развитие высших эмоциональных проявлений.

Список литературы

1. Деревянкина Н.А. Особенности эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.А. Деревянкина. – Ярославль, 2005. – 25 с.

2. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978.

3. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е.И. Изотова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

5. Сорокоумова С.Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / С.Н. Сорокоумова. – Н. Новгород, 2005. – 22 с.

Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент
Венёвцева Дария Александровна
студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНЕМОТЕХНИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация*: статья посвящена рассмотрению вопросов развития памяти в дошкольном возрасте. Представлены мнения различных ученых о роли памяти в жизни человека и психическом развитии детей, значении дошкольного возраста для формирования мнемических процессов. Дана характеристика мнемотехники как средства развития памяти дошкольников. Представлены условия развития памяти у детей пяти лет с общим недоразвитием речи через мнемотехники.*

Ключевые слова*: память, мнемотехники, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.*

Впечатления, получаемые людьми об окружающем мире, всегда оставляют некоторый след, сохраняются, закрепляются, а в случае необходимости и при возможности – воспроизводятся. Данные процессы и представляют собой память. Она выступает основой способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков.

Память играет огромную роль в жизни человека. Человеку в своей жизни приходится многое знать, запоминать и многое помнить, и с годами количество усваиваемой информации все растет. Книги, записи, компьютеры помогают человеку помнить, но главное – это его собственная память. Именно она обеспечивает нормальное функционирование личности и ее развитие, обучение и профессиональную деятельность.

Сензитивным периодом развития памяти является дошкольный возраст. Развитие памяти по своей скорости опережает другие способности именно на этапе дошкольного детства. Дети проявляют любознательность, задают множество вопросов, получая все новую информацию. Память обеспечивает единство психики, начинает обслуживать не только практическую, но и умственную деятельность и в итоге сама интеллектуализируется. Целенаправленное развитие памяти дошкольника обеспечивает развитие всей умственной деятельности.

Проблеме развития памяти в психологии уделяется пристальное внимание. Ее научная разработка напрямую связана с изучением психологической природы процессов памяти, с характеристикой возрастных особенностей памяти у детей, с определением путей и способов ее развития.

Память изучали еще в древности Платон, Аристотель, ее исследованию посвящены труды отечественного физиолога И.П. Павлова, психологов Л.С. Выготского, Н.Ф. Добрынина, А.А. Смирнова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, и по сей день вопросам изучения памяти уделяется пристальное внимание.

Память играет важнейшую роль в жизни человека, она является основой всего психического развития и напрямую связана с усвоением человеческого опыта.

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования диктуют необходимость обеспечения достаточного уровня развития ребенка (в том числе и интеллектуального) для успешного освоения им основных общеобразовательных программ начального общего образования. В то же время значительная часть современных младших школьников испытывает трудности при усвоении учебного материала. Одной из причин данного факта являются проблемы в развитии высших психических функций и, прежде всего, недостаточная степень развития мнемической деятельности в период дошкольного детства.

Изначально мнемические задачи для ребенка формулирует взрослый, прося вспомнить название какого-либо предмета, повторить рифмованные строки и т. д. Одобрение взрослого побуждает ребенка запоминать и повторять информацию. Таким образом он усваивает простейшие мнемические приемы и средства и постепенно начинает осознавать связь между моментами запоминания и воспроизведения. Возрастает глубина контроля и припоминания, а также возникает произвольность запоминания.

Интеллектуализация памяти, как и ее осмысленность и произвольность осуществляются более эффективно при обучении детей приемам мнемотехники. Мнемотехника представляет собой «искусство запоминания, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций» [2, с. 5].

В период дошкольного детства преобладают образные формы сознания. В этот период ребенок активно овладевает образными средствами: сенсорными эталонами, различными символами и знаками (наглядными моделями, схемами, таблицами и т. п.). Использование обобщений позволяет ребенку обобщить свой непосредственный опыт. Из исследований Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, Ж. Пиаже и других мы знаем, что главное направление развития памяти состоит в овладении ребенком способности к замещению и пространственному моделированию. Использование мнемотехники позволяет развивать все свойства памяти, ведь задействование всех анализаторов позволяет ребенку легче и быстрее запоминать материал.

Имеется достаточно большое количество исследований, посвященных различным аспектам памяти и ее развитию. В научной литературе широко представлены результаты исследований, раскрывающих возможности развития памяти с использованием мнемотехник. Но несмотря на это в практике специальных дошкольных образовательных организаций недостаточное внимание уделяется исследованию возможностей развития памяти детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

через мнемотехники. Это обусловливает актуальность темы нашего экспериментального исследования, целью которого было выявление особенностей развития памяти у детей 5 лет с общим недоразвитием речи через мнемотехники, а также разработка коррекционно-развивающей программы по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения, с использованием мнемотехник.

При овладении мнемотехникой дошкольник овладевает инструментальным навыком, для чего выполняет различные упражнения. Овладев навыком запоминания, ребенок в дальнейшем может его свободно использовать, реализовывая определенную последовательность мыслительных действий, приводящих к закреплению информации в мозге.

Использование мнемотехники в настоящее время становится актуальным. Особенно значимо ее применение на этапе дошкольного детства, когда, по словам В.С. Мухиной и Г.А. Урунтаевой, память развивается особенно активно. И для обогащения этого развития необходимо применять различные мнемотехнические приемы.

Приемы мнемотехники для работы с детьми, имеющими речевые нарушения, рекомендуется применять со средней группы в силу того, что способность оперирования конкретными образами предметов возникает у дошкольников в возрасте 4–5 лет. Занятия по развитию памяти и речи с следует проводить в виде игр и упражнений с использованием мнемоквадратов и мнемодорожек для запоминания слов, предложений, текстов.

Результаты нашего экспериментального исследования позволили установить, что развитие памяти у детей пяти лет с общим недоразвитием речи будет осуществляться наиболее эффективно, если:

– будут использоваться мнемотехники, способствующие запоминанию художественных текстов, цифр, слов и т. п., среди которых: мнемотаблицы, мнемодорожки, подбор слов-ассоциаций, подбор парных слов и картинок, составление предложения по картинке;

– работа по развитию памяти будет проводиться в несколько этапов с постепенным усложнением: на начальном этапе будут использоваться подробные мнемотаблицы и мнемодорожки, которые позволят запоминать небольшие стихи без особых усилий, и будут способствовать развитию умения соотносить знаковые символы с образами;

– на этапе использования схематичных и обобщенных мнемотаблиц и мнемодорожек дети научатся проводить дополнительные аналогии между представленным и запоминаемым материалом, находить сходство между представленным и запоминаемым материалом по форме, цвету, другим признакам, самостоятельно определять признак предмета;

– на этапе использования ритмизации и подбора слов-ассоциаций и парных слов дети научатся запоминать новую информацию и стихи с помощью перевода информации в стихи, песни, рифмованные или ритмизированные строки.

Практика показала, что применение мнемотехнических методик позволяет детям не только лучше запоминать, но и способствует развитию словаря и связной монологической речи. Таким образом, обучение различным мнемотехникам детям с речевыми нарушениями на ступени дошкольного образования является очень важным и эффективным.

Список литературы

1. Веракса А.Н. Развитие памяти дошкольников / А.Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. – №3. – С. 46–50.
2. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники / В.А. Козаренко. – М.: Эйдос, 2014. – С. 35.
3. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста / Т.Б. Полянская. – М.: Детство-пресс, 2010. – 64 с.
4. Черемошкина Л.В. Развитие памяти у детей / Л.В. Черемошкина. – М.: Академия, 2005. – 96 с.

Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент
Волокитина Юлия Юрьевна
студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

Аннотация*: в статье раскрывается последовательность формирования творческого воображения в дошкольном возрасте. Выполнен анализ мнений различных исследователей о роли различных факторов в становлении воображения, особенностях его развития у детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием. Дана характеристика специфики воображения детей с речевыми нарушениями, рассматривается влияние речи на уровень сформированности операций воображения.*

Ключевые слова*: творческое воображение, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.*

При рассмотрении проблемы появления и развития творческого воображения в дошкольном возрасте выявляются два основных аспекта: взаимосвязь между развитием творческого воображения ребенка и способностью распознавать реальность, а также характер этого процесса. Некоторые исследователи подчеркивали прямую связь между творческим воображением и познанием реальности.

Они выдвигают на первый план фундаментальные этапы развития творческого воображения ребенка: сначала ребенок может представить воспринимаемые объекты, то есть в одном предмете он видит другой; на втором воображение ребенка проявляется в игрушечной анимации; на третьем, воображение отражается в трансформации игры; на четвертом ребенок объединяет образы, то есть начинает формировать собственное художественное творчество [3].

Диссоциация (разделение) и ассоциация (объединение) ряда состояний сознания – это две операции творческого воображения, которые

составляют его механизм. То, в какой мере дети владеют способами перекомбинирования образами в игре и художественной деятельности определяет творческий характер воображения.

Анализируя продукты творчества ребенка в виде аппликаций и рисунков, а также по его поведению во время игры можно судить о уровне развития творческого воображения. В младшем дошкольном возрасте преобладает воображение, которое воспроизводит механически опыт ребенка в виде образов. Этот опыт составляют впечатления ребенка от просмотра мультфильмов, прослушивания сказок или рассказов. Этот вид воображения имеет недостаточное сходство с действительностью и в нем не проявляется творческая инициатива. Образы данного уровня воображения воспроизводят реальность на эмоциональном уровне, а не на осмысленном интеллектуально. В этих представлениях отражается то, что произвело на ребенка сильное эмоциональное впечатление, показалось ему наиболее интересным [4].

Л.С. Выготский отмечает, что у детей старшего дошкольного возраста активизируются функции воображения: сначала воссоздающее воображение, которое дает возможность представить сказочные образы на начальной стадии, а только потом и творческое воображение, с помощью которого создается какой-либо новый образ. У детей старшего дошкольного возраста воображение основывается на представлениях новых, не похожих на замещающие образы. Происходит интериоризация – переход к игровому действию с объектом, которого на самом деле нет, и к преобразованию игры объекта, приданию ему нового значения и представлению действий с ним в уме, без реальных действий. Это рождение воображения как особого психического процесса. Воображение отделяется от практической деятельности и начинает ей предшествовать [1].

В.В. Давыдов обращает внимание на некоторые особенности творческого воображения детей старшего дошкольного возраста, такие, как гибкость образов воображения, оригинальность, возможность оперирования образами для вариантов решения одной задачи. Именно эта особенность и формирует уровень творческого воображения [3].

Д.Б. Эльконин отмечает важность такой функции творческого воображения, которая дает возможность ребенку додумывать, так как развитие воображения опирается на решение наглядных задач, условия которых диктуются ребенку извне, а цель их связанна с осмыслением их условий ребенком. Еще одна важная особенность творческого воображения – использование собственного опыта ребенка, а не сиюминутной ситуации. Очень важен личные опыт ребенка, без него не предоставляется возможным дальнейшее развитие творческого воображения. Последняя особенность творческого воображения заключается в наличии у ребенка внутренней позиции, которая позволяет ему составлять концепцию продуктов творчества в соответствии с сюжетом [4].

В.В. Давыдов рассматривает творческое воображение как одно из специфичных новообразований дошкольного возраста, формирующимся в процессе игры. По его мнению, главной особенностью этой функции является возможность расчленения целого образа на части и замещать один образ действительности другим [3].

Выдумывание себе друзей, представление образов воображения в виде различных персонажей, все это специфика старшего дошкольного творческого воображения, что подтверждается в исследованиях Г. Крайга. Таким детям проще заводить себе настоящих друзей, они испытывают меньше трудностей в общении и более раскрепощены. Воображаемые друзья помогают практиковать навыки коммуникации ребенка, дети рассказывают им о случившихся событиях, своих трудностях и эмоциональных потрясениях [3].

Если обобщить характеристики воображения детей с нарушением речи, то можно выделить следующие элементы: отсутствие подвижности, инерция, быстрое истощение процессов воображения. Из-за этого количество образов, возникающих в результате восприятия неразличимых изображений (например, пятен Роршаха) у детей с общим недоразвитием речи меньше, чем у детей с нормальным речевым развитием. Отмечается более низкий уровень пространственного оперирования образами [3].

Исследования В.П. Глухова, Л.Н Руденко позволяют сделать выводы об особенностях творческого воображения у детей с общим недоразвитием речи. Дети этой категории по уровню продуктивной деятельности творческого воображения отстают от своих нормально развивающихся сверстников. В образцах для выполнения изображений в соответствии с заданными геометрическими формами дети с нормальной речью производят в среднем на пять образцов больше, чем дети с общим недоразвитием речи.

У детей с речевой патологией отмечается в 2,5 раза больше рисунков, которые копируют образец и объекты из ближайшего окружения, гораздо чаще они повторяют свои собственные рисунки. Для детей данной категории характерно использование штампов и однообразность, им требуется гораздо больше времени для включения в работу, в ее процессе наблюдается значительное увеличение продолжительности перерывов, истощение деятельности [2].

Ответы детей с нарушениями речи по выполненным рисункам, как правило, несложны и сводятся к простому обозначению отображаемых предметов или кратки по форме. Недостаточное развитие речи у детей дошкольного возраста (плохой словарный запас, отсутствие формулировок, многочисленные аграмматизмы и т. д.) в сочетании с задержкой развития творческого воображения создают серьезные препятствия для детского творчества.

Л.С. Выготский в своих работах акцентировал внимание на том, какую роль играет речь в развитии творческого воображения ребёнка. Он считал, что любые нарушения речевой функции детей приводят к недостаточному уровню развития творческого воображения. Именно с помощью речи ребенка формируются представления об объектах действительности и происходит запас опыта этих впечатлений [1].

Через речь ребенок формирует представления о предметах и образах, которые он мог раньше даже не видеть. Также с помощью речи появляется возможность мысленно перекомбинировать представления, обмениваться эмоциональными и мыслительными представлениями, что обогащает внутренний опыт ребенка, на основе которого и происходит дальнейшее развитие творческого воображения. Поэтому речевые нарушения в

дошкольном возрасте приводят к неполноценному развитию творческого воображения ребенка [1].

Развитие воображения является результатом психического и речевого развития ребенка. В творческом воображении участвуют навыки сравнения, интеграции важнейших свойств предметов, мысленного комбинирования образов. В старшем дошкольном возрасте необходимо целенаправленно развивать творческое воображение, которое будет служить для преодоления стереотипных способов решения проблем в дальнейшем взрослом будущем.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

2. Глухов В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. – М., 1985. – 145 с.

3. Скоробогатов В.А. Феномен воображения. Философия для педагогики и психологии / В.А. Скоробогатов, Л.И. Коновалова. – СПб.: Союз, 2002. – 183 с.

4. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

Семенова Вера Вячеславовна
студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация*: в статье представлены результаты экспериментального исследования произвольного внимания у старших дошкольников, имеющих речевые нарушения. Дается обоснование необходимости развития произвольного внимания детей с нарушениями речи, охарактеризованы возможности использования подвижной игры как одного из средств решения этой проблемы. Представлены условия развития произвольного внимания у детей шести лет с речевыми нарушениями в подвижных играх.*

Ключевые слова*: произвольное внимание, подвижная игра, дети старшего дошкольного возраста, речевые нарушения.*

Внимание является важной составляющей любой деятельности человека, требующей точности и организованности. Внимание – один из главных показателей общей оценки уровня развития личности. Особая значимость внимания в жизни человека и его определяющая роль в отборе содержаний сознательного опыта, запоминании и обучении очевидны.

Исследованием проблемы внимания занимались такие выдающиеся ученые, как нейрофизиолог Н.А. Бернштейн, психологи Л.С. Выготский,

А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Э.Б. Титченер, О.С. Вудвордс, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин, Е Д. Хомская, психиатр Б.Д. Карвасарский и др.

Лишь благодаря вниманию, личность сосредотачивает и направляет свои познавательные процессы для более полного и четкого отражения действительности. Иначе говоря, внимание способствует выделению предметов, объектов или явлений действительности, наиболее актуальных в данной конкретной ситуации. Внимание тесно связано со всеми сенсорными, интеллектуальными процессами. Наиболее заметно эта связь проявляется в ощущении и восприятии.

Развитие внимания у детей с речевыми нарушениями связано с формированием интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств личности в условиях активной деятельности и осуществляется в соответствии с теми же закономерностями, которые свойственны нормально развивающимся сверстникам.

Однако нарушение речевых функций значительно затрудняет отражение предметов и явлений окружающей действительности, что, в свою очередь, снижает эффективность использования вербальных сигналов при организации произвольного внимания и приводит к определенным трудностям в его развитии. Поэтому коррекция произвольного внимания у детей дошкольного возраста является одной из важных проблем логопедической практики.

Отечественные психологи отмечают, что у ребёнка с нарушением речи практически все свойства внимания, такие как концентрация, распределение, объем, переключение, устойчивость, оказываются под влиянием дефекта, но способны к высокому развитию, достигая уровня нормально развивающихся сверстников.

В настоящее время проблемы развития внимания и проведения коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи, стали очень актуальны. По статистике в России отмечено, что число детей с речевыми нарушениями неуклонно растет.

Особая роль в развитии произвольного внимания отводится подвижным играм. Подвижная игра является одной из разновидностей двигательной деятельности, основу которой составляют разнообразные активные движения, двигательные действия, мотивированные определенным сюжетом и правилами конкретной игры.

Подвижная игра – активная деятельность детей, контролируемая сознанием, цель которой достигается своевременным и точным выполнением обязательных для всех играющих правил.

А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаева, Э.Я. Степаненкова отмечали, что в подвижной игре создаются благоприятные условия для развития внимания. Проанализировав возможности использования подвижных игр для развития внимания у детей с речевыми нарушениями, мы пришли к следующим выводам.

Непостоянство и частая смена условий выполнения двигательных действий в подвижной игре требуют немедленного, быстрого реагирования на неожиданные изменения обстановки и оказывают положительное влияние на развитие у детей таких свойств внимания как распределение и переключение.

Игры, в которых сюжетом и правилами предусматривается направление движения вперед – назад, формируют умения путем зрительно-моторных реакций соотносить расстояние не только впереди, но и сбоку. Игры такого типа требуют от детей большей концентрации внимания.

Игры, где нужно запомнить, а затем воспроизвести какое-либо двигательное действие, способствуют развитию такого свойства внимания, как объем.

В некоторых играх есть правила, запрещающие какие-либо действия и предусматривающие наказание, например, выбывание из игры или пропуск хода. Запрещающие правила усиливают контроль ребенка за своим поведением, способствуют большей концентрации внимания, что повышает произвольность выполнения задания.

Все эти обстоятельства определили цель проведенного нами экспериментального исследования: выявление психолого-педагогических условий развития произвольного внимания у детей шести лет с речевыми нарушениями в подвижных играх.

В результате исследования мы определили, что уровень развития произвольного внимания у детей шести лет с нарушениями речи может быть значительно повышен в ходе специально организованной коррекционно-развивающей работы, основанной на использовании подвижных игр, при следующих условиях:

– направленность коррекционной программы на развитие всех свойств внимания (объем, концентрация, устойчивость, распределение, переключение);

– использование при проведении подвижных игр приемов, способствующих развитию концентрации, распределения, переключения, объема и устойчивости произвольного внимания (смена сигналов, изменение условий и вариативности содержательно-процессуального аспекта проведения игры);

– применение специально подобранного музыкального сопровождения, вербальных сигналов и физкультурного оборудования;

– включение подвижных игр в разные виды деятельности детей.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что для решения задачи развития внимания у детей с речевыми нарушениями, как и для нормально развивающихся дошкольников, большое значение имеют специальные упражнения, носящие игровой характер, позволяющий вызвать у детей интерес к заключенной в них деятельности. Особая значимость в развитии произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста должна отводиться подвижным играм.

Список литературы

1. Кокорева О.И. Подвижная игра как средство развития произвольного внимания у детей 6 лет с нарушением зрения / О.И. Кокорева, А.Г. Владыкина // Проблемы теории и практики современной психологии: сборник статей XV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2016. – С. 94–98.

2. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания. Программа для детей 5–9 лет / А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. – М.: ТЦ «Сфера», 2008. – 104 с.

3. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э.Я. Степаненкова. – М.: Академия, 2006. – 368 с.

Колычева Екатерина Владимировна
студентка
Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ УТРЕННЕЙ ГИМНАСТИКИ

Аннотация*: в статье представлены результаты экспериментального исследования возможностей развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе утренней гимнастики. Раскрыта технология развития произвольного внимания при проведении утренней гимнастики, рассмотрены приемы развития внимания в процессе утренней гимнастики.*

Ключевые слова*: произвольное внимание, дошкольный возраст, интеллектуальные нарушения, утренняя гимнастика.*

Проблема изучения внимания у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью была и остается актуальной, так как во всех теориях педагогики и психологии внимание определяется как важное и необходимое условие эффективности всех видов деятельности человека.

Несмотря на то, что свойства внимания значительно нарушены у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, произвольное внимание у них тоже развивается. Только для этого необходимо подобрать методы и приемы и организовать коррекционную работу, которая будет направлена на преодоление недостатков внимания.

Исследование произвольного внимания проводилось на базе ГДОУ ТО «Щекинский детский сад для детей с ограниченными возможностями здоровья». В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста с тотальным недоразвитием высших психических функций лёгкой степени, в количестве 10 человек.

Проблема проведенного нами экспериментального исследования заключалась в определении реального уровня развития произвольного внимания и выявления условий повышения уровня произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с тотальным недоразвитием высших психических функций лёгкой степени.

На основе теоретического анализа научных работ было установлено, что старшим дошкольникам с тотальным недоразвитием высших психических функций лёгкой степени, присуще следующие недостатки внимания: преобладание произвольного внимания, трудности при распределении внимания, малая устойчивость, замедленная переключаемость, маленький объем внимания, низкий уровень сосредоточенности, слабость целенаправленного внимания [2, с. 175].

Целью констатирующего эксперимента было выявить уровень произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с тотальным недоразвитием высших психических функций лёгкой степени. Для этого нами была использована диагностическая программа, которая включала в себя следующие диагностические методики: «Чего не хватает», «Найди отличия», «Найди и вычеркни», «Корректурная проба Бурдона».

На основе анализа результатов эмпирического исследования можно сделать следующие выводы: у детей данной группы отмечаются такие нарушения свойств внимания как переключение, концентрация, устойчивость. При этом показатели внимания характеризуются неустойчивостью, кратковременностью. Для старших дошкольников с умственной отсталостью характерна повышенная отвлекаемость, вследствие низкой концентрации и устойчивости внимания. Экспериментально было установлено, что основным типом внимания является непроизвольное, а произвольное внимание в значительной степени отстает в развитии.

Целью экспериментального обучения является разработка способов и приемов развития произвольного внимания у старших дошкольников с умственной отсталостью. Одним из методов развития произвольного внимания может служить утренняя гимнастика.

На основе теоретического анализа литературы были определены педагогические условия развития произвольного внимания при проведении утренней гимнастики:

1) включение во все части утренней гимнастики (вводная, основная, заключительная) упражнений, способствующих развитию концентрации, распределения, переключения, объема и устойчивости произвольного внимания;

2) использование в ходе выполнения упражнений специальных приемов, направленных на развитие концентрации, распределения, переключения, объема и устойчивости произвольного внимания: смена сигналов (музыкальное, словесное, предметное сопровождение);

3) постоянное речевое сопровождение двигательных действий для привлечения внимания к качеству выполнения движений.

В ходе экспериментальной работы были определены формы проведения утренней гимнастики: традиционная форма с использованием общеразвивающих упражнений; игровая (из 2–3 подвижных игр); тематическая.

В первую, вводную, часть были включены различные виды ходьбы и бега. Эти упражнения способствовали развитию переключения внимания, так как дети шли не просто друг за другом, а каждый вид ходьбы сменялся другим, и в процессе этого ребенку было необходимо переключить свое внимание. Каждая смена упражнений требовала от ребенка с интеллектуальными нарушениями особого сосредоточения и концентрации.

Во вторую, основную, часть были включены упражнения с предметами, упражнения, заставляющие ребенка быть внимательным, при их выполнении, и создающие благоприятный эмоциональный настрой на дальнейшую работу. Также это способствовало развитию у детей распределению и переключению произвольного внимания, так как при выполнении упражнений с предметами, дети должны внимательно следить не только за тем, как выполняет упражнение взрослый, но и правильно его

повторить, а также распределить внимание с действия на предмет, который находится у них в руках.

Учитывая структуру изучаемого двигательного действия и уровня интеллектуального развития, внимание детей вначале обращалось на основу техники, ее ведущие элементы. Постепенно на основе восприятия деталей и группировки их вокруг основы техники создается более глубокое представление о физическом упражнении как о нечто целом.

С целью повышения интереса и развития произвольного внимания у детей с умственной отсталостью, в комплекс утренней гимнастики включались и сюжетные упражнения, например: «Солнышко и тучка», «Птицы», «Веселый огород», «Снежки». Дети выполняли данные упражнения вместе со взрослым, под словесное сопровождение, что способствовало развитию произвольного внимания, а именно концентрации – дети должны были повторять за взрослым все действия, которые он выполняет; устойчивости – все внимание детей было направленно на взрослого, без отвлечений на посторонние предметы. Упражнения повышают функциональные возможности организма; развивают познавательные, эстетические качества личности; способствуют познанию собственного тела; осуществление целенаправленной деятельности в соответствии с окружающими условиями. Выполнение основных движений гармонизирует отношения с окружающим миром, является ступенью в познании и формировании двигательной культуры [1, с. 7].

Использовались упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения, образца, то есть детям предлагался образец точного выполнения упражнений.

Предполагалось использование различных способов воспроизведения звука с помощью хлопков, постукивания, для формирования звуковых образов ритма действия, темпа движений и длительности упражнения.

Счет позволял задавать детям необходимый темп выполнения движений. Осуществлялся он несколькими приемами: голосом с применением счета, счетом в сочетании с односложными указаниями, только односложными указаниями.

Ключевым являлся метод согласованности двигательных действий с музыкальным сопровождением. Музыкальное сопровождение повышает выразительность двигательных действий, способствует согласованию движений коллектива, увеличению амплитуды.

Систематическое речевое сопровождение в процессе проведения утренней гимнастики, способствует развитию произвольного внимания, так как дети сосредотачивают его не только на движениях, которые они выполняют, но и заостряют свое внимание на речи взрослого, при этом интенсивно развивается переключение и распределение внимания.

Речь взрослого во время упражнений должна быть спокойной и выразительной, чтобы привлечь внимание и заинтересовать детей. Игровые приемы, обращение к ребенку с называнием его имени, своевременная помощь и подбадривание активизируют, увлекают ребенка с интеллектуальными нарушениями, усиливают его стремление к самостоятельному выполнению движения.

Выбранная система коррекционного воздействия, то есть сочетание физической нагрузки, речевого и музыкального сопровождения, позво-

ляет не только развивать свойства внимания, но и оказывает положительное воздействие на развитие всей психической деятельности старших дошкольников с тотальным нарушением высших психических функций лёгкой степени.

Список литературы

1. Прохорова Г.А. Утренняя гимнастика для детей 2–7 лет / Г.А. Прохорова. – М.: Айрис-пресс, 2010. – 80 с.
2. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2007. – 256 с.

Ловягина Олеся Юрьевна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье рассматриваются формы и условия логопедической работы по преодолению дефектов речи у детей с ЗПР, имеющих общее недоразвитие речи. Дается характеристика детей с задержкой психического развития. Показано, что несформированность высших психических функций может вызвать речевые нарушения. Раскрыта актуальность коррекционной работы с такой категорией детей, освещены основные направления, раскрыты эффективные методы и приемы в работе.*

Ключевые слова*: задержка психического развития, речевые нарушения, развитие, систематизация, познавательные процессы, коррекция.*

В настоящее время количество детей с проблемами речевого развития увеличивается. В связи с этим вопрос о выборе форм и методов работы с детьми по устранению у детей речевых патологий становится актуальным. Речевые нарушения чаще всего встречаются у детей с задержкой психического развития [5]. Понятие «задержка психического развития» можно отнести к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. Задержка развития характеризуется такими факторами как внутриутробные поражения центральной нервной системы, родовые травмы, недоношенность, инфекционные заболевания на ранних периодах жизни ребенка. Торможение психологического развития отличает детей с ЗПР от нормально развивающихся детей [1; 6; 7; 8]. Это отражается в поведении, учебе и воспитании. У таких детей скорость зрительного восприятия намного ниже, чем у их сверстников с нормальным развитием. Нарушение зрительного восприятия ограничивает возможности наглядно-образного мышления. Нарушение памяти – это характерная черта у детей с ЗПР. Низкая познавательная активность

способствует затруднению непроизвольного запоминания. Ведущей является игровая деятельность. В таком случае наглядный материал запоминается лучше вербального. Непроизвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное. Дети прибегают к внешним действиям, к манипулированию объектами, когда решение задач связано с оперированием образами, представлениями. Больше всего у детей с ЗПР страдает абстрактное мышление. Обобщение, решение задач по примеру у детей такого развития формируется с трудом. Мышление детей с ЗПР носит стереотипный характер. Нарушения внимания также является характерным для детей с ЗПР. Чаще всего оно встречается у детей с ЗПР церебрально-органического происхождения. Сосредоточиться на одном объекте им не удается. Таким детям трудно переключить внимание с одного вида деятельности на другой. Такое нарушение внимания негативно влияет на развитие всех познавательных процессов, затрудняет процесс овладения знаниями, навыками, в том числе и речевыми. У детей данного типа ЗПР часто встречаются симптомы недоразвития моторики (общей и мелкой), неловкость, неуклюжесть в движениях. В дальнейшем, у дошкольника это может привезти к неудачам на письме. Успех в преодолении нарушений речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР заключается в адаптации ребенка, эмоционального контакта логопеда с ребенком, в работе взаимосвязи всего медико-психолого-педагогического коллектива, доброжелательности, положительной эмоциональной оценки любого достижения ребенка со стороны логопеда и сотрудников детского сада, сочетании в работе логопеда вербальных средств с наглядным и дидактическим материалом, техническими средствами обучения, разработке индивидуальных программ. Взаимодействие с детьми должно носить системный и конструктивный характер, реализовываться через различные организационные формы: занятия, игры, интегрированные занятия с другими специалистами. У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР присутствует недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также бедностью словаря [2; 3; 6; 7]. Ограничения психических и познавательных возможностей не дает ребенку успешно справляться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество [1; 6; 7; 8]. Отмечается также нарушение не только в самой речи, но и не сформированы ее предпосылки. У такой категории детей не развиты ориентировочные действия, предметная деятельность, не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат, интерес к окружающему. Слабо развиты произносительная и семантическая (смысловая) стороны речи создают дополнительные сложности в овладении дошкольниками связной речью [4].

В связи с вышесказанным можно сделать вывод о том, что тщательное изучение состояния многих сторон речевого развития и познавательной сферы с учетом клинического анализа способствует выявлению структуры отклоняющегося развития, его ведущего фактора и выбору способов коррекционно-развивающей работы. В процессе педагогического воздействия на детей с аномальным развитием реализуется такие задачи, как обучение детей связно и грамотно высказывать свои мысли, сочинять, составлять рассказы как с показом иллюстраций, так и без них. Это имеет

большое значение для обучения детей в школе, общения с другими людьми, формирования личностных качеств. Также главными задачами данных занятий для детей с ЗПР являются увеличение уровня сенсорного и умственного развития, а также расширение и систематизация словного запаса, развитие устной диалогической и монологической речи.

Сложным процессом в коррекционной работе является развитие звукопроизношения и фонематических процессов (восприятия и фонематического анализа), слоговой структурой слов и связной речи. Важно организовать целенаправленную систематическую работу по преодолению у детей речевых нарушений с использованием на занятиях целесообразных, интересных, занимательных методических методов и приемов, так как они способствуют повышению интереса к занятию и мотивации. Важно учитывать минимальное усложнение заданий и речевого материала, постепенно усложняя задания с учетом зоны ближайшего развития этих детей.

Основа психологического воздействия на детей с аномальным развитием – это:

– формирование у детей представлений о средствах и способах;

– общение. Этот этап осуществляет коррекционно-педагогическая работу по расширению знаний детей об окружающем мире и развитию их диалогической речи;

– знакомит детей с различными средствами и способами коммуникации.

Данный этап обучает детей применять полученные на занятиях умения и навыки речевого общения в игровых ситуациях, театрализованной деятельности; обращать внимание на интонационную выразительность речи.

В заключение хочу подчеркнуть, что задержка психического развития в настоящее время все чаще встречающееся нарушение у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для исправления звукопроизношения и в работе над развитием связной речи учителя-логопеды используют не только коррекционно-педагогические, но и психологические методики, упражнения, способствующие развитию таких важных функций у детей, как память, внимание, восприятие, мышление, воображение, что приводит к развитию полноценной личности и ее вхождению в социум.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с ЗТТР / Н.Ю. Борякова. – М., 2006.

2. Лалаева Р.И. Нарушение речи у детей с ЗПР: учеб. пособие к спецкурсу / Р.И. Лалаева. – СПб.: Образование: МГНП «Внедрение», 2000.

3. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для вузов / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2003.

4. Лопатина Л.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с ЗПР / Л.В. Лопатина, О.В. Иванова. – СПб.: КАРО, 2007.

5. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Е.В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – №6. – С. 10–17.

6. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – М.: Народная асвета, 1989. – 64 с.

7. Шевченко С.Г. Обучение детей с ЗПР / С.Г. Шевченко. – Смоленск, 1994.

Маляр Юлия Игоревна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФФНР

Аннотация*: в статье речь идёт о профилактике нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР. Автором подробно рассматривается логопедическая работа.*

Ключевые слова*: письменная речь, письмо, чтение, фонетико-фонематическое недоразвитие.*

Успех обучения детей в школе во многом зависит от их уровня навыков письма. Письмо – это продуктивный вид речевой деятельности, направленный на создание письменного высказывания. В дошкольном возрасте отмечается неправильное звукопроизношение, происходит обогащение активного словаря, одновременно с ним происходит развитие грамматического строя речи, в этот период дети осваивают связную речь, происходит развитие познавательных процессов. Поэтому главной задачей является вовремя выявить и исправить недостатки письма, так как от этого зависит успешность дальнейшего обучения [4].

Основой изучения нарушений письменности у старших дошкольников с недоразвитием фонетико-фонематической стороны речи считается позиция Т.Б. Филичева, А.Н. Корнева Л.Г. Парамонова об организации коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи. Исследование основных аспектов этой темы также основывалось на теориях и материалах Р.Е. Левина, А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова, по словам которых, успешная подготовка дошкольников во многом будет зависеть от их овладения буквой, которая представляет собой сложный многофункциональный психофизиологический процесс.

Фонетико-фонематическая сторона речи имеет достаточно сложную структуру организации. Освоение реализовывается в разный период и с различной степенью отклонения и затруднения. В момент поступления в школу у ребенка уже сформированы звукопроизношение и процессы фонематического различения, произносительной дифференциации, ведь благодаря этому успешное овладение программным материалом возрастает.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. К данной категории относят детей с дизартрией, ринолалией, дислалией артикуляторно-фонематической и акустико-фонематической формы.

Преодоление ФФНР достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития. Реализовывая коррекционное обучение детей, логопед учитывает закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме [2].

Логопедическая работа начинается с артикуляции имеющихся у детей сохранных звуков. В процессе развития звукопроизношения у детей развивается внимание к звуковой стороне речи. Логопед учит детей вслушиваться в свою речь, а также различать и воспроизводить отдельные элементы, удерживать в памяти воспринятый на слух материал, слышать звучание собственной речи и исправлять ошибки.

Далее идут упражнения на дифференциацию звуков по следующим признакам: глухие и звонкие, фрикативные и аффрикаты, мягкие и твердые. свистящие и шипящие, плавные и вибранты,

Дифференциации звуков на всех этапах обучения уделяется особое внимание. Поэтому существуют особые упражнения, которые можно разделить на две группы. Первая группа нацелена на восприятие речи. Суть данных упражнений заключается в том, что дошкольники отвечают на вопросы при помощи действий или демонстрирование картинок. Сюда можно отнести запоминание воспринятых на слух рядов слов, специально подобранных инструкций и другого речевого материала. Данные упражнения следует проводить на начальном этапе обучения, когда активный словарь детей ограничен. Вторая группа упражнений предполагает не только правильное восприятие лексического материала, но и его воспроизведение. Сюда входит повторение воспринятых на слух слоговых рядов, слов, предложений [3].

С первых дней обучения следует опираться на осознанный анализ и синтез звукового состава слова. Поэтому на каждом фронтальном занятии проводятся упражнения по подготовке детей к анализу звукового состава слова. Изначально внимание дошкольников привлекают к отдельным звукам, а затем, постепенно подводят детей к овладению навыками полного звукового анализа простых односложных слов.

Первоначальная подготовка к анализу содержит в себя следующие отделы: выделение первого ударного гласного звука, выделение первого и последнего согласного звука в односложных словах, анализ и синтез обратного слога, выделение в слове ударного гласного из положения после согласного, овладение звуковым анализом и синтезом прямых слогов, а также односложных слов.

Со временем основной единицей изучения становится слово. Детей учат делить слово на слоги, используя в качестве зрительной опоры схему. После этого дошкольники овладевают полным звукослоговым анализом односложных, двусложных и трехсложных слов без стечения согласных и со стечением. В процессе обучения осуществляется переход к полному анализу и синтезу слов без помощи схемы. В то же время проводятся упражнения на преобразование слов способом замены одного звука другим.

По мере овладения новыми звуками детей постепенно знакомят с изменением форм слова в зависимости от числа, рода, падежа, времени действия. В дальнейшем в предложения вводят предлоги, а после этого логопед вводит в свои занятия пересказ, заучивание текстов, составлении рассказов по картине [1].

Обучение чтению и письму неразрывно связаны между собой. На протяжении коррекционно-логопедического обучения дети с ФФНР осваивают правильное произношение и различение всех фонем родного языка, вместе с этим учатся осознанному звуковому анализу и синтезу, осваивают навыки сознательного послогового чтения и письма, предложений и коротких текстов.

Из этого следует, что система коррекционных занятий для детей с ФФНР заключается в том, чтобы сформировать у дошкольников полноценную речь, а также предоставляется возможность преодолеть речевые недостатки и подготовить ребёнка к программе общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Батагова В.В. Профилактика и коррекция нарушений письма и чтения // Интернет-журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://logomag.ru/blog/disgrafia/664/ (дата обращения: 20.10.2019).
2. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 64 с.
3. Логинова Е.А. Предпосылки овладения детьми процессом письма / Е.А. Логинова // Специальное образование. – 2016. – №6. – С. 90–95.
4. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-Пресс, 2016. – 128 с.

Назарова Татьяна Викторовна
педагог-психолог
ГБУ «Городской психолого-педагогический центр
Департамента образования и науки города Москвы»
г. Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ВЫРАЖЕННЫМИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация*: в статье раскрывается актуальность использования интерактивных игр для развития детей с выраженными познавательными нарушениями. Освещены особенности и условия их применения, основные направления развития детей с ОВЗ, в которых они могут быть использованы. Также представлен педагогический опыт разработки дидактического материала для развития познавательной активности и игровых навыков детей. Приведены примеры разработанных в процессе педагогической работы материалов как обоснование практической значимости интерактивной игры для педагогической работы с детьми с выраженными познавательными нарушениями в дистанционной форме.*

Ключевые слова*: дети с ограниченными возможностями здоровья, интерактивная развивающая игра, дистанционные формы, разработка дидактических материалов, дети с выраженными познавательными нарушениями.*

Современный быстро меняющийся мир влияет на все стороны жизни людей, в том числе и на образование. Для создания условий, позволяющих решить стратегические задачи российского образования, такие как повышение его качества и достижение новых педагогических результатов, соответствующих современным запросам личности, внесены изменения во ФГОС ДО, определены различные формы педагогической работы.

Современные условия потребовали нового подхода к решению образовательных задач, закреплению во ФГОС ДО таких форм взаимодействия педагога, детей и родителей, как дистанционные, создания нового или модификации ранее разработанного дидактического материала, ориентированного на индивидуальные возможности и особенности каждого ребенка. Особенно остро этот вопрос встал в педагогической работе с детьми с выраженными познавательными нарушениями, так как значительно ограниченные возможности слухового, зрительного сосредоточения, познавательной и двигательной сфер затрудняют организацию дистанционного занятия не менее эффективного, чем очного.

Опыт проведения дистанционных занятий с данной категорией детей в 2019–2020 учебном году показал, что *информационно-коммуникационные технологии* обладают значительными возможностями для организации педагогического процесса. Но при этом нужно понимать, что использование компьютерных технологий может быть очень эффективным, но лишь вспомогательным средством обучения и не может заменить собой все многообразные формы и методы педагогической работы.

Наиболее подходящей формой организации развивающего пространства на дистанционном занятии для детей дошкольного возраста с выраженными нарушениями развития является *интерактивная* развивающая *игра с использованием компьютерных технологий*.

Компьютерная интерактивная развивающая игра имеет ряд *особенностей*:

1. Многофункциональность – использование одной игры для решения разных педагогических задач.
2. Индивидуальная ориентированность на особенности конкретного ребенка.
3. Свободное регулирование времени игры и доступность для детей с коротким сосредоточением внимания (от 1 минуты).
4. Возможность использования для детей с расстройством аутистического спектра и выраженными нарушениями коммуникации.
5. Возможность использовать анимационные эффекты, сюжеты и содержание игровых действий, которые крайне трудно повторить на реальных предметах или картинках.
6. Повышение мотивации ребенка на занятии и создание положительного эмоционального фона.

Для эффективного использования интерактивных развивающих игр также необходимо соблюдать некоторые *условия*.

1. Уровень развития зрительного восприятия ребенка должен быть достаточным для узнавания простой картинки и соотнесения ее с реальным объектом.
2. Уровень развития слухового восприятия ребенка должен позволять ориентироваться на звучание предмета и речь человека.
3. Время использования интерактивных развивающих игр на занятии должно быть ограничено в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями конкретного ребенка, а также структурой занятия, в которое они включаются как один из элементов.

Рассмотрим основные направления развития и конкретные практические приемы формирования познавательных и игровых навыков у детей с выраженными познавательными нарушениями.

Первый опыт занятия с использованием интерактивных игр начинается с *фиксации взгляда на неподвижном объекте*. Можно использовать

любую картинку, которая привлекает внимание ребенка: его любимую игрушку, животное, бытовой предмет. Важно, чтобы картинка была достаточно реалистична, не была перегружена деталями и расположена на нейтральном фоне. Технология создания интерактивных игр дает возможность добавить к картинке анимационный эффект, что делает ее более заметной на фоне и более простой для восприятия. В дальнейшей работе для усложнения формируемого навыка можно использовать различные игровые приемы, введение сюжетной картинки, более сложного фона, перевод взгляда с одного предмета на другой. В практической деятельности были разработаны многофункциональные интерактивные игры для данного этапа педагогической работы, например, игра (рис. 1.1), в которой ребенку необходимо следить за передвигающейся лупой и узнавать объекты, которые в нее попадают, при этом сами объекты остаются неподвижными.

Далее можно переходить к фиксации *взгляда на движущемся объекте*. При формировании данного навыка возможно подключение простого игрового сюжета, например, машины едут по дороге, мышка убегает в норку (рис. 1.2).

В дальнейшем эти же игры могут быть использованы для формирования отдельных *игровых действий*. Для этого помимо движения объекта в сюжет игры добавляется *постановка игровой задачи и многократное повторение простого сюжета.* Один из вариантов такой игры, разработанной в период проведения дистанционных занятий, стала игра в фотографа: при нажатии на найденный по названию овощ появляется его фотография (рис. 1.3).

Рис.1.1

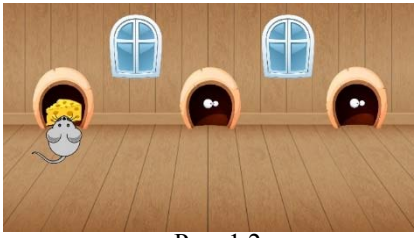


Рис. 1.2

Рис. 1.3

Рис. 1. Игры, направленные на формирование зрительного сосредоточения и игровых действий

Также с помощью интерактивной развивающей игры возможно формировать навык *слухового сосредоточения,* используя возможность современных программ по созданию игр и презентаций добавлять различные звуки. Первично необходимо научить ребенка сосредотачивать *внимание на неречевых звуках* – шуме бытовых приборов, игре музыкальных инструментов, звуках животных, музыке. Кроме простого сосредоточения, важно научить *соотносить звук с предметом или животным,* который его воспроизводит. Далее можно переходить к *сосредоточению на речевых звуках*. Умение обращать внимание на речь говорящего человека является важнейшей предпосылкой к формированию учебных навыков, так как без этого невозможно взаимодействие ребенка с педагогом и выполнение даже простой инструкции.

При усложнении инструкции эти же игры возможно использовать для *активизации речевой активности ребенка.* Для *формирования речевого дыхания* были использованы анимационные эффекты – при выполнении дыхательных упражнений ребенком объекты на экране перемещались или изменяли свое состояние, например, гасли свечи на торте или падали снежинки, что вызывало положительную эмоциональную реакцию и подкрепляло мотивацию ребенка к повторению нужных действий.

Интерактивная развивающая игра также предоставляет возможности *для формирования навыков понимания речи, соотнесения слова с объектом и расширения словарного запаса.* Такие игры хорошо поддаются адаптации к особенностям ребенка, так как позволяют варьировать количество и разнообразие слов, а также способы их предъявления.

Важнейшим этапом работы над речевой активностью ребенка является формирование *звукоподражания отдельным звукам и имитации слогов и слов.* Игровая цель, яркая картинка и анимационные эффекты от выполнения задания усиливают мотивацию ребенка к многократному повторению речевого материала, позволяют более длительное время концентрировать внимание ребенка на игре (рис. 2).

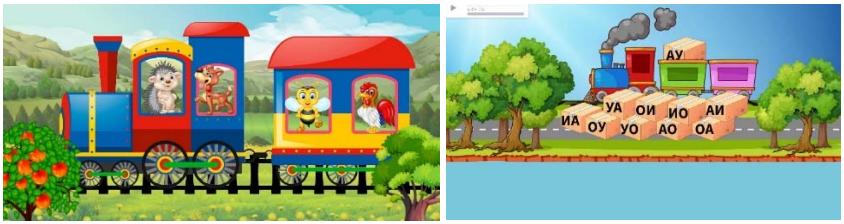


Рис. 2. Игры, направленные на формирование слухового сосредоточения и активизацию речевой активности

С помощью интерактивных развивающих игр возможно формирование *причинно-следственных связей*. Для данной задачи подходят игры с прятками или простыми последовательностями действий. Например, белка убегает с орешком или грибом за куст, а появляется обратно с пустыми лапами. Ребенку предлагается найти, где она спрятала орешек или гриб, и показать. При усложнении игра превращается в последовательность событий, наглядно демонстрирующих логическую связь, например, полили землю в горшке и вырос цветок (рис. 3).

Рис. 3. Игры, направленные на формирование причинно-следственных связей

Таким образом, можно сделать вывод, что интерактивная развивающая игра является эффективной педагогической технологией, дополняющей классические методики коррекции и обучения детей с выраженными познавательными нарушениями, позволяющей формировать базовые навыки слухового и зрительного сосредоточения, адаптировать дидактический материал в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка, усложняя или упрощая его содержание или инструкцию, а также развивать игровую и познавательную активность. Все это говорит о высокой практической значимости интерактивной развивающей игры как одного из методов, используемого педагогом в работе с детьми с ОВЗ.

Список литературы

1. Баряева Л.Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программы, методические рекомендации / Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, Д.И. Бойков. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 181 с.

2. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И.М. Бгажнокова, С.В. Комарова, М.Б. Ульянцева; под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 239 с.

3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Перспектива, 2020. – 224 с.

4. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: пособие для психолого-педагогического изучения детей в ДОУ / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М.: Изд. В. Секачев, 2016. – 102 с.

5. Екжанова Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: научно-методическое пособие / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – СПб.: КАРО, 2013. –336 с.

6. Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – 244 с.

Никишина Анастасия Викторовна
учитель
МКОУ «Киреевский центр образования №4»
муниципального образования Киреевский район
г. Киреевск, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация*: в статье рассматривается проблема работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; отражается значение зрительной памяти в развитии дошкольника, в его обучении; представлена примерная диагностическая программа по определению основных направлений коррекции зрительной памяти у данной категории детей, а также раскрывается значение дидактической игры в коррекционной и профилактической работе со зрительной памятью детей с общим недоразвитием речи.*

Ключевые слова*: общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста, зрительная память, коррекция зрительной памяти, профилактика зрительной памяти, дидактическая игра, взаимодействие с родителями.*

В картине современного реформирования образовательной системы в нашей стране большую роль играет введение инклюзивного образования, открытие комбинированных и компенсирующих групп. При этом, в соответствии с ФГОС ДО, педагоги и воспитатели ДОО становятся перед необходимостью проведения специальной работы с детьми с различными нарушениями [2]. Значительную часть этой категории детей составляют дети с общим недоразвитием речи. Недоразвитие речи у дошкольников сопровождается задержкой развития психических процессов, нарушениями в формировании коммуникативных навыков, сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

В ряду различных отклонений, сопровождающих общее недоразвитие речи детей дошкольного возраста, особенно стоит выделить нарушение памяти, в частности зрительной памяти дошкольников. На это в своих трудах обращают внимание многие исследователи, такие как, например, В.А. Калягин, А.В. Лагутина, Е.М. Мастюкова, Т.С. Овчинникова, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др. [8; 11; 12; 13 и др.]. Ученые выделили в качестве характерной особенности развития памяти у дошкольников с ОНР то, что такими детьми сложнее усваивается непосредственная информация об окружающем мире, им сложно ее сохранять и накаливать. В связи с этим у дошкольников с ОНР значительно осложняется полноценное общение и процесс их обучения, ведь овладение зрительной памятью представляет собой одно из важнейших условий успешной адаптации ребенка к школе, к учебной деятельности, к постоянным умственным нагрузкам [13].

Однако анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на то, что дети с ОНР имеют более низкий уровень развития

зрительной памяти по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием, все же, по сравнению с другими видами памяти, зрительная память у этих детей развита значительно лучше. Это позволяет сделать вывод о целесообразности ее использования в коррекционно-развивающем процессе с детьми с ОНР, а также о важности проведения профилактических мероприятий, способствующих положительной динамике развития их зрительной памяти [8].

Коррекционную и профилактическую работу рекомендуется начинать с диагностического этапа. Для проведения диагностики развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР можно выделить ряд критериев (по А.А. Люблинской, З.М. Истоминой и А.А. Смирнову): объем зрительной памяти; точность воспроизводимого материала; длительность сохранения зрительного материала; скорость запоминания [10].

Данные критерии должны быть положены в основу диагностической программы. В частности, на основании указанных критериев диагностическая программа может быть представлена следующими методиками: «Определение объема зрительной памяти» Г.А. Урунтаевой; «Диагностика развития устойчивости зрительной памяти детей дошкольного возраста» Г.А. Урунтаевой; «Методика исследования зрительной памяти у детей» Д. Векслера; «Запомни рисунки» (адаптированная) Р.С. Немова; «Какой фигуры не стало?» Г.А. Урунтаевой. При выявлении недостаточного уровня развития зрительной памяти, становятся очевидными необходимость проведения специальной коррекционно-развивающей работы и направления, по которым данная работа должна осуществляться. Для коррекции или профилактики развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР подбирается специальная программа. Основными ее направлениями могут быть, например: работа с детьми в условиях образовательного учреждения и работа по взаимодействию с родителями.

Первое направление может включать комплекс дидактических игр, направленных на развитие зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с ОНР и реализуемых в условиях ДОУ. А второе – подразумевает работу с родителями в формате родительских собраний, лекций и мастер-классов.

Кроме того, анализ теоретической и методической литературы по развитию зрительной памяти дошкольников с ОНР, а также опыта работы педагогов с этой категорией детей, позволяет сделать вывод о том, что повышение уровня развития зрительной памяти старшего дошкольного возраста с ОНР возможно, если: учитывать индивидуальные показатели развития памяти, структуру и симптомы общего недоразвития речи у детей в процессе коррекции работы; разработать комплекс игр, основанный на принципах индивидуального подхода использования компенсаторных возможностей, разумного подбора материала; реализовать последовательную работу по коррекции скорости и осмысленности запоминания; обогатить развивающую предметно-пространственную среду коррекционно-развивающими материалами, способствующим коррекции памяти; обучить родителей игровым приемам коррекции зрительной памяти у детей с ОНР [11].

Согласно изученной специальной литературе, данная работа наиболее эффективно реализуется при использовании дидактических игр (А.К. Бондаренко, М.А. Васильева, А.Н. Веракса, Ю.Ф. Гаркуша, И.Ю. Матюгин и др.). Особенно важно поэтапное распределение дидактических игр и игровых моментов на занятиях. В начале занятия цель игры организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине занятия дидактическая игра должна решить задачу усвоения темы, в конце игра может носить поисковый характер [9].

Однако особенно важно, чтобы на любом этапе занятия игра отвечала следующим требованиям: была интересной, доступной, включала разные виды деятельности детей. Игра может быть использована на любом этапе занятия и на занятиях разного типа: при объяснении нового материала и при его закреплении: это могут быть такие игры, как «Кому что нужно для работы» (используется на занятиях по закреплению знаний детей о профессиях и орудиях труда необходимых каждой из них, однако в ее основе лежит развитие зрительной памяти), «Создай образ» (проводится при изучении геометрических фигур, при этом развивая способность к запоминанию), а также более универсальные игры «Магазин», «Угадай, кто спрятался?», «Найди отличия» и др. В системе профилактических и коррекционных занятий важно подобрать дидактические игры на разные виды деятельности: исполнительную, воспроизводительную, преобразующую, поисковую.

При этом принцип непрерывности коррекционного процесса обеспечивается посредством привлечения родителей воспитанников. Это направление рекомендуется осуществлять в формате проведения для родителей дошкольников специальных просветительско-обучающих занятий.

Кроме того, при профилактике и коррекции зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР рекомендуются следующие формы работы с родителями: родительские собрания с чаепитием, где информировала их о целях, задачах, особенностях развития памяти у детей с ОНР, о роли дидактической игры в данном вопросе; анкетирование родителей с целью получения информации об особенностях детско-родительских отношений и индивидуальных особенностях детей; знакомство родителей с результатами педагогического наблюдения. В дальнейшем рекомендуется подключать родителей к созданию групповой атмосферы, предметной среды, позволяющей формировать детское сообщество [7]. В этом могут помочь: домашние задания по участию в групповых делах (оформление и оснащение группы); участие родителей в различных праздничных мероприятиях; проведение совместной игра для родителей с детьми «Надо помнить» с использованием уже знакомых детям дидактических игр и упражнений на развитие памяти; домашние задания «Вместе с детьми», в которых родителям предлагается дома повторить отдельные дидактические игры и упражнения, разученные на занятиях, с целью поддержания и улучшения работы по развитию памяти у детей с ОНР. Эти формы работы позволяют педагогу вместе с родителями понять причины трудностей в развитии памяти детей с ОНР и их специфики, выяснить особенности ребёнка, найти возможности помочь ему.

Таким образом, при коррекции уровня развития зрительной памяти у детей с речевыми нарушениями или ее профилактике рекомендуется

использование всего комплекса возможных форм воздействия на ребенка, но главным образом с опорой на преобладающую деятельность данного возраста – на игровую деятельность, в частности на дидактические игры, направленные на развитие процессов памяти, а также на поддержку родителей дошкольников. Подобная комплексная работа позволяет эффективно формировать зрительную память дошкольников с ОНР, повышая эффективность их обучения.

Список литературы

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Сфера, 2014. – 192 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155) / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013.

3. Батенева Е.В. Дидактическая игра как метод развития произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Батенева // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. – 2016. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskaya-igra-kak-metod-razvitiya-proizvolnoy-pamyati-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 20.03.2020).

4. Батуева С.В. Развитие памяти у старших дошкольников как одно из условий успешного обучения / С.В. Батуева // Вестник СМУС74. – 2017. – №1 (16) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-pamyati-u-starshih-doshkolnikov-kak-odno-iz-usloviy-uspeshnogo-obucheniya (дата обращения: 28.03.2020).

5. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-пресс, 2002. – 64 с.

6. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: Владос, 2000. – 317 с.

7. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники [Текст] / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.

8. Калягин В.А. Психология лиц с нарушениями речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2007. – 544 с.

9. Катаева А.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2004. – 426 с.

10. Люблинская А.А. Детская психология: учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. – М.: Просвещение, 1971. – 378 с.

11. Мастюкова Е.М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1972. – №5. – С. 12–17.

12. Филичева Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном и Д, 2000. – 128 с.

13. Филичева Т.Б. Нарушение речи у детей / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 2013. – 50 с.

Платонова Алина Александровна
студентка
Научный руководитель
Минеева Оксана Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА

Аннотация*: статья посвящена изучению состояния фонематических процессов у детей дошкольного возраста в условиях логопункта. Реализация предложенного диагностического комплекса на практике доказывает необходимость проведения коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие процессов восприятия, анализа и синтеза фонем.*

Ключевые слова*: фонематические процессы, логопункт, анализ, синтез, развитие.*

Речь является одной из важнейших психических функций человека и включает ряд компонентов: звукопроизношение, фонематические процессы, активный и пассивный словарный запас, грамматика, связная речь. У дошкольников, посещающих логопункт, фонематические процессы не сформированы в полной мере. Неполноценность развития может проявляться в том, что дети не различают звуки на слух, пропускают, переставляют или заменяют звуки и слоги в словах, следовательно, имеют нарушения произношения. Эти ошибки пагубно влияют на становление всей речевой системы дошкольника, а в дальнейшем может привести к дисграфии.

Цель нашего исследования заключалась в составлении, апробации комплекса диагностических заданий для оценки развития фонематических процессов у детей дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях логопункта и составлении рекомендаций педагогам по проведению коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие процессов восприятия, анализа и синтеза фонем у данной категории детей.

Логопедический пункт посещают дети дошкольного возраста с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи различного генеза. В исследовании приняли участие 12 детей в возрасте 5 – 6 лет с дислалией, из них 10 детей с общим недоразвитием речи III уровня, 2 ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Основываясь на методиках Г.А. Каше, Н.И. Дьяковой и Т.А. Ткаченко, мы составили диагностический комплекс, состоящий из 6 заданий: «Найди звук», «Назови ударный звук», «Место звука в слове», «Составь слова из звуков», «Найди пару», «Частый звук».

Диагностика развития фонематических процессов проводилась в индивидуальной форме с соблюдением общедидактических и специальных

принципов. Задания предъявлялись в устной форме. В качестве лингвистического материала нами были использованы ряды слогов и слов, предметные картинки, стихотворные тексты.

Для оценки результатов исследования была использована бальная система. По всем заданиям можно было получить максимальное количество баллов – 8 баллов. На основании этого были выделены уровни сформированности фонематических процессов – высокий (7–8 баллов), средний (5–6 баллов), низкий (0–4 балла).

В результате проведенной диагностики нами были преимущественно выявлены высокий и средний уровни сформированности фонематических процессов у дошкольников с ФФНР и ОНР.

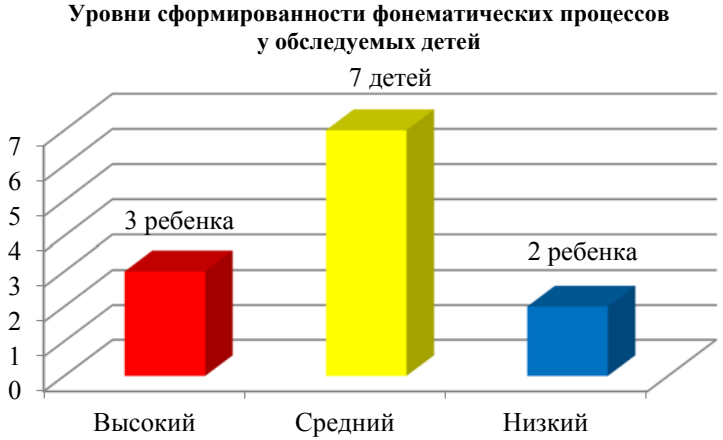


Рис. 1. Уровни сформированности фонематических процессов у обследуемых детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Результаты, отраженные на рисунке 1, показывают, что три ребенка, которые справились со всеми заданиями с небольшими затруднениями из-за ограниченности словарного запаса, что свидетельствует о высоком уровне сформированности фонематических процессов. Для семи детей со средним уровнем фонематических процессов характерны незначительные ошибки в заданиях: не всегда верно определяли звук среди слогов/слов, сомневались при выделении ударного звука, неправильно называли место звука в слове, вызвало затруднение задание на составление слов из звуков, данных в нарушенной последовательности. У двоих детей не развиты обследуемые процессы, это выражается в нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи, в неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза, в затруднении при анализе звукового состава речи.

На основе полученных результатов нами были разработаны рекомендации педагогам для развития фонетико-фонематической системы языка в целом, так как была выявлена взаимосвязь уровня сформированности фонематических процессов со звукопроизношением. Формирование

правильного произношения зависит от способности ребенка воспринимать на слух, дифференцировать, анализировать и соединять звуки и слоги родного языка в единое целое. Рекомендации включили коррекцию произносительной стороны речи, совершенствование фонематических представлений, развитие навыков звукового анализа и синтеза.

Для выполнения данных задач рекомендуется использовать задания на закрепление навыков опознания, выделения, различения нарушенного звука изолировано, в слогах, словах, предложениях; определения места, количества и последовательности звуков и слогов в слове.

Таблица 1

Задания по развитию фонематических процессов

Фонематические процессы	*Задания по формированию фонематических процессов*
Фонематический слух	«Найди звук среди звуков, слогов, слов». «Выбери картинку». «Назови слово на заданный звук»
Фонематическое восприятие	«Найди картинку с заданным звуком». «Разложи картинки в два ряда: в первый со звуком [с], во второй со звуком [ш]
Фонематический анализ	«Определи место звука с словах» «Определи количество звуков в словах». «Выдели последовательно каждый звук в слове». «Назови первый ударный гласный / последний согласный звук в слове». «Придумай слова, состоящие из 3–4 звуков». «Определи количество гласных и согласных в словах
Фонематический синтез	«Составь слова из звуков в правильной/нарушенной последовательности»
Фонематические представления	«Придумай слово с 3, 4, 5 звуками». «Выбери картинки с 3 и 5 звуками, не называя их». «Подбери слово со звуком в заданном месте»

Параллельно рекомендуется проводить работу по коррекции звукопроизношения.

Всю работу необходимо проводить с учётом:

– дифференцированного подхода к детям с нарушениями речи;

– единства формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности;

– одновременного коррекционного воздействия на сенсорную, интеллектуальную и эмоциональную сферы.

Эффективность коррекционно-развивающей работы зависит от соблюдения общепедагогических условий. Общепедагогические условия включают в себя систематичность проведения занятий, соответствие заданий теме и целям занятия, разнообразие организационных и методических приёмов, распределение речевых и интеллектуальных нагрузок с учётом психолого-педагогических особенностей обучающихся.

Таким образом, целенаправленная и комплексная работа по развитию фонематических процессов у детей дошкольного возраста будет способствовать овладению правильным звукопроизношением, а также подготовит к овладению навыками чтения и письма.

Список литературы

1. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н.И. Дьякова – М.: Сфера, 2010. – 64 с.
2. Каше Г.А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи / Г.А. Каше, Т.В. Филичева. – М., 2009. – 125 с.
3. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия / Т.А. Ткаченко // Альбом дошкольника: пособие для логопедов, воспитателей и родителей. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001.

Полякова Оксана Андреевна
педагог-психолог
МБОУ «Советская средняя школа №10»
г. Советск, Тульская область
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область
Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация*: в статье рассматривается проблема развития зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Описан диагностический инструментарий и даны методические рекомендации к разработке коррекционной программы по развитию зрительного восприятия детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.*

Ключевые слова*: зрительное восприятие, старшие дошкольники, нарушение слуха, восприятие детей.*

Как и во всем мире, в нашей стране отмечается рост числа людей с ограниченными возможностями здоровья. Особенно поражает увеличение количества людей, страдающих нарушениями слуха, а также уверенная тенденция к омоложению данного нарушения. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, в индустриально развитых странах зафиксировано не менее 200 млн человек с нарушениями слуха разного характера; в России же такие нарушения зарегистрированы у 10 млн человек, более 1 млн из них – дети [1].

В практике восприятие становится активным, целенаправленным процессом познания [2]. С первыми действиями ребенка, которые направлены на внешние объекты и применены к их местоположению, форме и другим особенностям, связано формирование предметности восприятия.

Предметность выступает в форме целостности, константности и осмысленности образа восприятия.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью изучения особенностей зрительного восприятия и формирования зрительно-моторных навыков у старших дошкольников с нарушением слуха, опирающегося на его индивидуальные психофизиологические характеристики, и, в частности, специфику обработки зрительной информации [2].

Восприятие – это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Зрительное восприятие – это способность получать глазами различную информацию, поступающую к нам со стороны, способность осмысливать то, что видишь [1]. Все это реализовывается под воздействием воспитания и обучения.

Ребенком осваивается восприятие форм, цветов, картин, подпространства, человека. Изучением зрительного восприятия занимались многие психологи такие как, например Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, И.М. Сеченов. Л.А. Венгер доказано, что процессы восприятия становятся основой развития высших познавательных процессов и личности. Было показано, что восприятие составляет основу ориентировки человека в мире.

Проведенный теоретический анализ научной и теоретической литературы в рамках рассматриваемой проблемы позволил организовать и провести диагностическое исследование, с целью выявления уровня развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Для достижения данной цели были намечены задачи диагностического исследования:

1) подобрать и описать методики исследования зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха;

2) провести экспериментальное исследование особенностей зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха;

3) на основании теоретического анализа и эксперимента сделать выводы об особенностях зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Для осуществления диагностики развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста были сформулированы следующие критерии: избирательность, осмысленность, обобщенность.

В соответствии с выделенными критериями зрительного восприятия, а также задачами исследования была составлена диагностическая программа, направленная на выявление уровня развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, состоящая из следующих методик: «Изучение восприятия» Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, «Эталоны» О.М. Дьяченко, «Разбор и складывание пирамидки» А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард, «Работа с парными картинками» А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард.

В ходе выполнения заданий испытуемые показали средний и низкий уровни зрительного восприятия: ошибочно соотносили фигуру к заданному образцу, изображение к эталону, несогласованность действий рук,

переносили образ из зрительной модальности в осязательную. Это указывает на необходимость проведения коррекционной работы с данной категорией детей для обеспечения их успешной социализации в дальнейшем. Работа должна быть построена с учетом имеющегося уровня развития и компенсаторных возможностей детей. Коррекционная работа по совершенствованию развития зрительного восприятия в пространстве у старших дошкольников с нарушением слуха должна предусматривать такие направления, как:

– нахождение фигур разной формы, размера, положения в пространстве;

– распознание фигур, изображений, представленных в необычном положении;

– ориентировка относительно себя, относительно предмета.

В ходе коррекции рекомендуется использование различных игр, где требуется ориентироваться на величину и форму предмета, умение классифицировать предметы по форме. Подводя итог, можно сказать, что зрительное восприятие детей, имеющих нарушения слуха, нуждается в коррекции и важнейшую роль в этом процессе играет своевременная диагностика и верно определенные направления коррекционной работы.

Список литературы

1. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение; Владос, 1998.

2. Бубарева В.Е. Особенности психического развития детей с нарушениями слуха в дошкольном возрасте / В.Е. Бубарева // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – 2014.

Почуева Виктория Викторовна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация*: в статье рассматриваются вопросы коррекции развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Раскрываются возможности разных методов и средств их развития и коррекции, среди которых организация взаимодействия со сверстниками в коллективных играх и на занятиях, приемы игровой психокоррекции, приемы и средства арт-терапии и т. п. Приводятся результаты собственного экспериментального исследования.*

Ключевые слова*: коммуникативные умения, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.*

Всем людям необходимо общение. Оно позволяет человеку с большим комфортом жить в обществе, активно взаимодействовать с другими

людьми. Эффективное общение людей друг с другом становится возможным благодаря развитию у них коммуникативных умений. Развитие коммуникативных умений активно осуществляется в дошкольном возрасте, когда ребенок начинает посещать детский сад и расширяется сфера его общения. Вступая в общение, в сложной ситуации оказываются дети с общим недоразвитием речи – они не могут наравне со здоровыми ровесниками включиться в общение, построить диалог. Они не могут в полной мере использовать речь. Такие дети крайне редко сопровождают речью свои действия, не могут нормально выразить свои мысли и желания, донести информацию до собеседника. Трудности в организации собственного речевого поведения детей негативно влияют на их общение с окружающими людьми. Это сильно отражается на развитии у них коммуникативных умений. Этот процесс затрудняется и нарушается. Это делает актуальным коррекцию развития у них коммуникативных умений. Изучением особенностей развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с нарушением речи занимались М.А. Виноградова, Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко, О.С. Павлова, Л.Г. Соловьева, В.И. Терентьева, Е.Г. Федосеева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Г.Х. Юсупова и другие.

Развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи может проводиться с использованием различных методов, приемов, средств коррекционно-развивающей работы. Основное условие при подборе конкретного содержания такой работы – учет особенностей возрастного развития и индивидуальных особенностей речевого и психофизиологического развитии детей, с которыми будет проводиться работа.

Развитию и закреплению коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи способствует их взаимодействие со сверстниками, участие в коллективных играх и занятиях, цель которых – всестороннее (физическое, нравственное, умственное и эстетическое) развитие. По словам Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой и Г.В. Чиркиной, общество сверстников является благоприятным фактором и выступает эффективным средством развития коммуникативных умений таких детей. Также это создает положительный фон для регуляции речевого поведения, что важно для коррекции речевого развития дошкольников [3].

Т.Н. Волковская и Г.К. Юсупова рекомендуют использовать для развития коммуникативных умений дошкольников с нарушением речи прием игровой психокоррекции. В играх для таких детей должно быть сокращен объем вербальных заданий. Робких, застенчивых детей, которые обычно малоактивны во взаимодействии с другими детьми, стоит делать водящими в играх. Для расторможенных детей лучше подбирать более спокойные игры.

Обогащать опыт взаимодействия детей друг с другом Т.Н. Волковская и Г.К. Юсупова предлагают с помощью творческих сюжетно-ролевых игр, игр-импровизаций с правилами, игр-драматизаций и приемов игры-психодрамы. Такие игры позволяют разрешать имеющиеся у детей межличностные проблемы, улучшать их навыки общения, развивать коммуникативные умения [1].

На основе рекомендаций этих авторов мы в своем исследовании в качестве основного метода работы с детьми выбрали групповые занятия, на которых проводятся игры и упражнения, в процессе которых дети могут активно взаимодействовать друг с другом, общаться, развивая коммуникативные умения. В процессе такой работы осуществляется также коррекция речевого развития детей, что особенно важно в психокоррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи.

Диагностическое исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №21» г. Тулы, структурное подразделение дошкольного образования «Синичка». В эксперименте приняло участие 6 детей пятилетнего возраста. Дети имеют диагноз: общее недоразвитие речи II уровня, сложная дислалия.

Целью исследования было выявление уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для изучения развития коммуникативных умений у детей были выделены критерии исследования и подобраны диагностические методики. Критерии выделены на основе теоретических разработок Р.К. Терещук, которая описала конкретные коммуникативные умения дошкольников: социальная чувствительность – способность ребенка воспринимать воздействие партнеров по общению и реагировать на них; коммуникативная инициатива – способность ребенка обращаться к партнеру по своей инициативе, желая склонить его к общению, перестроить контакты или их прекратить; эмоциональное отношение – индивидуальное отношение к каждому собеседнику, которое формируется на основе опыта взаимодействия с ним и характеризует степень расположения и оттенки содержания [2]. Использовались следующие диагностические методики: «Методика изучения уровня культуры общения» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной; «Отражение чувств» О.В. Дыбиной; «Методика изучения общительности как характеристики личности» М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Л.М. Орловой; «Методика изучения особенностей общения со сверстниками» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной; «Изучение формы общения ребенка со взрослым» М.И. Лисиной, Х. Шерьяздановой.

Результаты проведенного диагностического исследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи коммуникативные умения не достигают высокого уровня развития. У большинства детей их уровень остается низким. Таких детей в группе исследования пятеро. Всего у одного ребенка выявлен средний уровень развития коммуникативных умений. Выявленные особенности мы склонны связывать с речевыми нарушениями детей, которые значительно усложняют их межличностное взаимодействие с окружающими и, соответственно, затрудняют развитие коммуникативных умений.

Анализ результатов диагностического исследования позволил составить коррекционно-развивающую программу, которая направлена на повышение уровня развития коммуникативных умений, повышение уровня социальной чувствительности, коммуникативной инициативы, развитие эмоционального отношения к партнерам по взаимодействию у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Цель программы –

повышение уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития).

Все материалы подобраны с учетом возраста изучаемых детей, имеющихся нарушений речи и выявленных особенностей развития коммуникативных умений. Подобранные игры и упражнения позволяют эффективно и в занимательной форме развивать коммуникативные умения детей с общим недоразвитием речи и корректировать уровень их речевого развития, что также положительно влияет на речевую инициативу и коммуникативные умения.

Для развития социальной чувствительности детей используются такие игры и упражнения, как «Какое настроение?», «Поздороваемся с эмоцией», «Рукавички», «Комплименты» и др., в которых дети учатся адекватно воспринимать воздействие партнеров по общению и реагировать на них соответствующим образом.

Для повышения коммуникативной инициативы детей используются такие игры и упражнения, как «Попроси игрушку», «Телефон», «Кого я видел в зоопарке» и др., в которых дети учатся обращаться к другому человеку по своей инициативе, побуждать его к общению, управлять ситуацией общения и прекращать его.

Для развития у детей эмоционального отношения к партнерам по взаимодействию используются такие игры и упражнения, как «Здравствуй, Миша!», «Скажи хорошее о друге», «Кто больше?» и др., в процессе которых у детей формируется избирательное отношение к разным людям.

Эффективность составленной коррекционно-развивающей программы планируется проверять в процессе дальнейшей работы с детьми. На данном этапе проводимое исследование можно считать завершенным, т.к. решены все ранее поставленные задачи и достигнута его цель – теоретически обоснована и разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на коррекцию развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Волковская Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.

2. Терещук Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников / Р.К. Терещук. – Кишинев: ШТИИНЦА, 1989. – 99 с.

3. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

Прокофьева Анастасия Сергеевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация*: в статье рассматриваются вопросы раннего выявления нарушений развития у детей. Отмечается, что данная деятельность востребована в современном обществе. Говорится, что важнейшие новообразования психики закладываются именно на стадии раннего возраста. В контексте психолого-педагогической деятельности ранневозрастная диагностика позволяет выявить и скорректировать маршрут дальнейшего развития ребенка. Коррекционная деятельность включает в себя несколько взаимосвязанных этапов, направленных на исправление существующих и профилактику возможных аномалий развития.*

Ключевые слова*: ранний возрастной период, обследование, коррекционно-развивающая работа, нарушение, диагностика.*

Изменение социоэкономических и эколого-биологических показателей в современном обществе повлекло за собой неуклонный рост количества детей, имеющих различные нарушения психофизических процессов жизнедеятельности [7].

Двигательные, вербальные и психические патологии развития зачастую диагностируются у детей уже в раннем возрасте. По этой причине на данном возрастном отрезке требуется организация комплексной коррекционно-развивающей деятельности с целью полного устранения либо минимизации нарушений развития [1].

В наши дни ранний возраст детально изучается узкими специалистами в области коррекционной педагогики, психологии и врачами-специалистами. Предметом их интереса является уникальность данного возрастного этапа и его влияние на последующее формирование психического, физического, эмоционально-личностного, интеллектуального и вербального развития индивида. Ранний возрастной период считается сензитивным для появления важных психических новообразований. Этот этап особенно значим в контексте психолого-педагогической направленности, поэтому дифференцированное психолого-педагогическое диагностирование ребенка на раннем этапе формирования навыков способствует выявлению присутствующих отклонений от нормы [6].

Целью коррекционно-развивающей деятельности в раннем возрасте является организация индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка, которое направлено на формирование процессов адаптивности и социализации.

Условия, способствующие благоприятному развитию ребенка в раннем возрасте, включают в себя несколько компонентов.

1. Формирование пространственно-предметной развивающей среды.

2. Организация условий для эффективного развития у ребенка вербальных, познавательных, коммуникативных и моторных навыков.

3. Стимулирование механизмов адаптации, задействованных в процессе здоровьесбережения детей.

4. Проведение просветительской работы с родителями с целью повышение уровня их знаний в области воспитания детей первых лет жизни.

При фиксации комплексных органических поражений или дефицитарного психического развития проведение диагностики позволяет приступить к коррекционно-развивающей работе на наиболее раннем сроке формирования ребенка. Это позволяет организовать благоприятные условия для образования компенсаторных схем действий, исправлению первичных обратимых поражений двигательных и психических функций организма, а также создать систему профилактических мероприятий по предотвращению вторичных аномалий развития [3]. Это возможно благодаря адаптивной гибкости мозга ребенка раннего возраста, а также высокой сензитивности к внешним раздражителям. Комплекс коррекционно-развивающих мероприятий и компенсаторные способности организма могут способствовать значимой нейтрализации воздействия первичного нарушения на формирование психических и физиологических процессов ранневозрастного развития ребенка.

В коррекционно-развивающей деятельности с детьми раннего возрастного этапа можно выделить несколько стадий. Начальным элементом служит проведение комплексной диагностики ребенка, в рамках которой фиксируется ряд факторов риска (социально-психологический, медико-генетический и др.) и устанавливается актуальный уровень формирования психофизических процессов [4].

В систему коррекционной деятельности с детьми раннего возраста входит:

1. Создание эмоционально и физически благополучных взаимоотношений между педагогом и детьми путем общения, игр, совместной деятельности.

2. Проведение комплексного исследования психофизического состояния ребенка узконаправленными медицинскими и педагогическими специалистами.

3. Выбор методик и способов коррекции аномалий развития.

4. Составление перспективного плана работы специалистов на основании полученных в результате диагностики данных.

5. Проведение индивидуальной и групповой работы педагогами узкой направленности (учитель-логопед, учитель-дефектолог, специальный психолог).

6. Создание преемственности и взаимосвязанности работы специалистов в структуре: ребенок – семья – педагоги.

7. Оценка результатов деятельности всех включенных в комплексную психолого-медико-педагогическую работу экспертов.

8. Внесение коррективов в программу развития ребенка на основании полученных данных.

Условия реализации коррекционно-развивающих методик дают направление психологического воздействия, а также определяют содержательный компонент образовательно-воспитательного процесса детей

раннего возраста, имеющих различные виды девиантного развития. На основании заданных условий создаются многовариантные программы, включающие в себя исследования новых моделей обучения в контексте коррекционно-развивающей деятельности. Индивидуально-личностные особенности развития детей раннего возрастного периода определяют тематические направления, являющиеся значимыми для разных категорий диагностированных нарушений. Важно отметить, что при создании программы коррекционно-развивающей деятельности специалисты должны ориентироваться на формирование еще не возникших, но соответствующих раннему возрасту психологических новообразований [5].

Коррекционные занятия проводятся специалистами в игровом формате для максимально эффективного усвоения ребенком получаемых данных. Сам процесс внедрения адаптивной программы развития имеет структуру многоуровневой дифференциации. Подобный формат позволяет минимизировать риск переизбытка направленной на ребенка деятельности, а также выявить «зону ближайшего развития».

Коррекция отклонений проводится каждым специалистом согласно специфике его деятельности. Координирует работу учитель-дефектолог или учитель-логопед. Полученные результаты являются важными для определения дальнейшего маршрута коррекционно-развивающей направленности и характера оказания помощи ребенку раннего возраста [2].

Список литературы

1. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: пособие для психолого-педагогического изучения детей в ДОУ / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М.: Издательство В. Секачев, 2016. – 102 с.

2. Новоторцева Н.В. Ранняя диагностика и коррекция нарушений психофизического развития детей / Н.В. Новоторцева // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/rannyaya-diagnostika-i-korrektsiya-narusheniy-psihofizicheskogo-razvitiya-detey (дата обращения: 27.03.2021).

3. Парицкая И.В. Теоретические аспекты комплексной диагностики отклоняющегося развития в раннем возрасте [Текст] / И.В. Парицкая // Молодой ученый. – 2015. – №23 (103). – С. 1000–1003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/103/24090/ (дата обращения: 27.03.2021).

4. Серебрякова Н.В. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста / Н.В. Серебрякова. – СПб.: КАРО, 2014. – 64 с.

5. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: методическое пособие для практических психологов / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Детство-пресс, 2005. – 144 с.

6. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко, Ю.А. Разенкова. – М.: Просвещение, 2019. – 430 с.

7. Шарапова Л.В. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста [Текст] / Л.В. Шарапова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. – С. 129–134 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11956/ (дата обращения: 27.03.2021).

Романова Елена Андреевна
студентка
Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

***Аннотация**: в статье представлены материалы исследования дошкольников со зрительной депривацией, раскрываются вопросы специфики межличностного взаимодействия и общения детей дошкольного возраста со зрительными нарушениями со взрослыми и советниками.*

***Ключевые слова**: Ключевые: зрительная депривация, общение, межличностное общение, дети с нарушением зрения, дошкольный возраст, косоглазие, амблиопия.*

Проблемой, интенсивно развивающейся в психологической науке и практике последнее десятилетие, является проблема психологии обучения людей возможности познавать друг друга, иметь потенциал развития межкультурного взаимодействия, межличностного познания. Постепенно знания о феноменологии, закономерностях и механизмах межличностного познания все расширяются. Многочисленные факты показывают, что отношения проявляются и формируются, как правило, в активном межличностном взаимодействии или общении строятся на отношениях, которые существуют среди собеседников, имеют достаточно характерные показатели этого процесса. Межличностное общение – процесс общения педагога обучающегося или воспитанника с целью формирования всесторонне развитой личности. Обозначенная цель может решаться в нескольких взаимосвязанных плоскостях: образовательной, социальной и дидактической. Взаимодействие, сотрудничество – это начальный этап очеловечивания, первые зачатки формирования межкультурной, межличностной, человеческой жизни в социуме. Межличностное взаимодействие и, в частности, межкультурное общение играют важную роль в развитии межчеловеческих контактов на уровне речевых и неречевых форм общения, это процесс взаимного влияния людей друг на друга в процессе коммуникативного взаимодействия; сопряжённое системами взаимных воздействий. О значении межличностного общения для психического развития детей известно не только психологам, но и всем взрослым, имеющим дело с детьми [2].

Общение – основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на познание и оценку самого себя через других людей. Одной из важнейших задач дошкольного периода является социализация

ребенка и важнейшая ее часть – развитие взаимодействия со сверстниками, то есть умения общаться с себе равными детьми и взрослыми. Не находя контактов со сверстниками или взрослыми, ребенок теряет темпы развития не только речевой стороны, но в том числе и интеллектуальной сферы [3].

Межличностные отношения – это «субъективно переживаемые отношения между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения». Межличностные отношения – это система взглядов, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других средств с помощью, которых люди воспринимают и оценивают друг друга. Межличностное взаимодействие опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместных действий и служат основой для формирования социально-психологического климата в коллективе. От взаимодействия индивидов в совместном решении определенного круга задач, наиболее важным условием являются системные межличностные отношения, про которых развивается групповая активность и межличностное общение. В многочисленных работах, посвященных изучению групп, коллективов, динамики развития групповых отношений, коллективному взаимодействию и общению прослеживается влияние организации совместной деятельности и уровня развития группы на формирование межличностных отношений, на формирование сплоченности, ориентированность на ценностное единство членов коллективной группы и межличностные коммуникации [5].

Особенно роль межличностного общения возрастает для детей дошкольного возраста, так как оно является одним из необходимых условий формирования системы коммуникации и социализации ребенка. Недостаточная сформированность дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции, адекватной оценки своего места в мире взрослых и, соответственно, недостаточное развитие коммуникативных способностей и возможностей является главной причиной трудностей взаимодействия, возникающих у детей дошкольного возраста со сверстниками [4].

Межличностные отношения и межличностная коммуникация между детьми с визуальной депривацией и детьми, без нарушения зрения формируются особым образом и зависят от состояния зрения. В наиболее неблагоприятном положении оказываются с высокой степенью зрительного нарушения. Это связано с их меньшей мобильностью и активностью, низким уровнем развития межкультурной коммуникацией и отражается в том, что они получают меньшее количество выборов, находясь в положении «отвергнутых» или «изолированных» при проведении исследований на их статус в коллективе. Однако следует помнить, что многое в том числе и статусная позиция в данном возрасте зависит от мнения педагога, взрослого и это дает возможность управлять межличностным взаимодействием и установлением контактов для общения, и становлении благоприятного психологического климата. Проблемность в отношениях многих детей с ослабленным зрением связаны с тем, что они не знают, как жить в коллективе: соотносить свои интересы и интересы сверстников, взаимодействовать с ними, играть вместе используя одни и те- же игрушки, учебные материалы, проявлять эмпатию по отношению к собеседнику,

наслаждаться успехом сверстников, взаимодействовать и общаться вместе. На достаточная межкультурная связь при общении связана из-за недостаточно развитой диалоговой речи. Насколько успешным будет формирование личности ребенка с визуальной депривацией в группе, зависит от его способности интегрироваться в общество в будущем. Соответственно вырастает актуальность организации адресной психологической поддержки детей с ослабленным зрением с момента их поступления в дошкольную образовательную организацию, в которой психологи и тифлопедагоги работают над снижением проблем в социально-психологической адаптации. межличностном взаимодействии и общении на всех ступенях онтогенеза ребенка со зрительной депривацией [1].

Таким образом, общение – это коммуникативная деятельность, обладающая и характеризуемая по нескольким параметрам. В качестве параметров выступают время, место, содержание потребности, ведущие мотивы, средства общения, которые осуществляют коммуникацию ребенка с окружающими людьми. Коммуникативная деятельность или взаимодействия со сверстниками на основе общения являются одной из наиболее важных и главных проблем, которая вбирает в себя целый ряд качеств и свойств, а также имеет сложный механизм формирования и постепенную систему перехода от более простого вида к более сложному. Навыки общения формируются у ребенка во взаимодействии с окружающими людьми в процессе жизнедеятельности. Несформированность навыков общения может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте, т. к. достижения каждого периода развития общения не исчезают и не заменяются более поздними этапами, а играют свою роль на протяжении всей последующей жизни.

Основной целью нашей коррекционно-развивающей работы стало развитие межличностных отношений дошкольников с нарушением зрения с использованием театрализованных игр поскольку «театрализованная игра» – это действия в заданном художественном произведении или заранее оговоренным сюжетом реальной жизни. Данная игра может носить репродуктивный характер. Основными задачами коррекционно-развивающей программы явились:

– расширение знаний детей об окружающем;

– формирование у них потребности в сотрудничестве, познавательном и личностном общении с партнерами;

– преодоление ситуативности и негативизма в межличностном общении.

Также поставленная цель и основные задачи позволяют выделить ряд частных задач:

– развитие интереса к сверстникам, стремления их понять, потребности в общении;

– развитие самоконтроля поведения, эмоциональной устойчивости в ходе общения; формирование уважительного отношения к собеседнику;

– развитие адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ как собственного поведения, так и поступков окружающих людей;

– выработка у детей положительных черт характера, способствующих лучшему взаимопониманию в процессе общения.

Комплексное коррекционно-развивающее воздействие осуществляется в следующей последовательности: предварительный этап включает в себя этюды и первые игры-пробы. Дети учатся взаимодействовать на качественно ином уровне, демонстрирующем с большей остротой их многие личностные и коммуникативные особенности, душевное состояние, фантазийные способности. Первоначально игры носят познавательно-занимательный характер, в дальнейшем усложняются, увеличивается количество персонажей, требуется самостоятельная работа ребенка с нарушением зрения в проработке образов героев, требуется достаточно высокий уровень развития фантазии и выразительных возможностей.

Система этюдов и упражнений направлена на:

– конкретизацию знаний и представлений детей с нарушениями зрения о вербальных и невербальных средствах выразительности;

– координацию двигательных и речевых актов;

– привитие дошкольникам навыков социально приемлемого поведения.

Для пробных игр подбирается доступный для восприятия детей с нарушениями зрения игровой материал, яркие сюжеты, но небольшие по количеству персонажей и объему действий, и используются понятные и близкие детям способы решения поставленных в них проблем. Организация коррекционно-развивающего воздействия предполагает использование специфических театральных кукол.

Таким образом, в каждой конкретной игре-пробе ребенок с нарушенным зрением в доступной и свободной форме приобретает навыки обращения со специфическим видом кукол, развивает собственные выразительные возможности, приобретает опыт коллективного творчества.

Список литературы

1. Баландина Л.Л. Межличностные отношения и личность детей с нарушенным и нормальным зрением / Л.Л. Баландина // Фундаментальные исследования. – 2014. – №5, часть 2. – С. 388–392.

2. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

3. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – М., 1978. – 268 с.

4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М., Воронеж, 1997. – 383 с.

5. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

Сидорина Елизавета Андреевна
студентка
Научный руководитель
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация*: старший дошкольный возраст является важным этапом подготовки ребенка к школьному обучению. При работе с детьми с общим недоразвитием речи приходится не только преодолевать трудности в овладении лексико-грамматическими, фонематическими навыками, но и корректировать процессы формирования психологической базы речи, включающей долговременную и оперативную память, возможности концентрации и распределения внимания, когнитивные процессы. В статье представлены результаты диагностического исследования, на основании которых были разработаны коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на коррекцию слухоречевой памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи.*

Ключевые слова*: слухоречевая память, нейропсихология, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, тормозимость, порядок и прочность слухоречевых следов (слов), диагностическое исследование, коррекционно-развивающие мероприятия.*

В современной научной литературе слухоречевая память рассматривается как одна из важнейших высших психических функций, как прижизненно формирующийся, социально обусловленный, опосредованный речью процесс (Л.С. Выготский) [2].

Л.С. Цветкова в своих работах доказала, что слухоречевая память обеспечивается работой 21 и 37 третичных корковых полей средней височной извилины левого доминантного для речи полушария. Симметричная область правого полушария отвечает за запоминание и воспроизведение несловесных зрительных и слуховых стимулов. Каждый вид памяти основан на трех процессах – запоминании, сохранении и воспроизведении. На их основе и осуществляются нейропсихологические механизмы любого вида памяти, в том числе и слухоречевой [10].

Исследование Э.Г. Симерницкой показало, что при поражениях левого полушария у детей центральное место в структуре наблюдаемых расстройств занимает сужение объема слухоречевой памяти. При поражениях правого полушария на первое место выдвигается симптом нарушения воспроизведения заданного порядка элементов. При поражениях диэнцефальной области центральное место занимает симптом патологической тормозимости следов в условиях интерференции [8].

По результатам исследования Ю.В. Микадзе были выявлены два вида отклонения развития, характеризующих отставание в развитии психических функций. Первый из них связан с отставанием в развитии слухоречевой сферы. По результатам обследования детей со сниженной слухоречевой памятью были выделены параметры, с которыми связано наибольшее количество ошибок при тестировании [4].

В порядке степени выраженности и повторяемости в разных возрастных группах ими оказались:

– объем кратковременной слухоречевой памяти;

– тормозимость слухоречевых следов (слов) которая свидетельствует о процессах забывания запоминаемого словесного материала;

– порядок слухоречевых следов;

– непроизвольность слухоречевого запоминания;

– прочность слухоречевых следов (слов), которая характеризует долговременную слухоречевую память;

– регуляция слухоречевых следов.

Превышения значений параметров (по сравнению с нормативными) в зрительной и двигательной памяти не так выражены, как в слухоречевой.

Нарушение слухоречевой памяти ведет к недостаточному пониманию детьми обращенной речи, словесной инструкции, осложняет общение ребенка со взрослыми и сверстниками и, как следствие, вызывает трудности при формировании коммуникативных умений.

Более серьезные недостатки развития слухоречевой памяти имеют дети с общим недоразвитием речи, у которых нарушены почти все стороны речи: лексика, грамматика, слоговая структура, звукопроизношение. При работе с детьми с общим недоразвитием речи приходится не только преодолевать трудности в овладении лексико-грамматическими, фонематическими навыками, но и корректировать процессы формирования психологической базы речи, включающей долговременную и оперативную память, возможности концентрации и распределения внимания, когнитивные процессы.

В констатирующем эксперименте принимали участи 12 детей (7 мальчиков и 5 девочек) в возрасте 6 лет. Исследовательскую группу составили дети с III уровнем речевого развития, имеющие недоразвитие в лексико-грамматической и фонетико-фонематической областях. Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Алексинская школа г. Алексина».

На основании подобранных показателей, особенностей возраста и специфики нарушения была подобрана диагностическая программа, на изучение слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В процессе диагностики изучались такие параметры развития слухоречевой памяти, как: уровень развития слухоречевой памяти: запоминание и отсроченное воспроизведение (методика «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурии), объём кратковременной слухоречевой памяти (методика «Запомни цифры» Р.С. Немова), прочность слухоречевых следов (слов) (методика «Запомни пару» М.У. Калкинс), порядок слухоречевых следов (методика «Воспроизведение рассказа» А.Р. Лурии).

Проанализировав полученные результаты диагностики, мы получили следующие результаты.

Анализ уровня развития слухоречевой памяти (запоминание и отсроченное воспроизведение по методике «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия)) показал: у большинства детей исследуемой группы уровень слухоречевой памяти находится на уровне ниже возрастной нормы, большинство детей, после последнего воспроизведения слов показали низкий результат, соответственно отсроченное воспроизведение у большинства детей находится ниже возрастной нормы. Также установлено, что у 4 детей слухоречевая память соответствует возрастной норме.

По методике «Запомни цифры» (Р.С. Немов) при изучении объёма кратковременной слухоречевой памяти у большинства детей исследуемой группы (70%) объём слухоречевой памяти имеет низкий уровень развития, что говорит о запоминании незначительной количественной информации. У 30% детей объём слухоречевой памяти имеет средний уровень развития, что может говорить о том, что дети запоминают не весь представленный материал.

При изучении уровня прочности слухоречевых следов (слов) по методике «Запомни пару» (М.У Калкинс) выяснили, что у 60% детей исследуемой группы уровень прочности слухоречевых следов (слов) имеет низкий уровень развития, также слабо развита произвольность психических процессов, недостаточность формирования приемов запоминания. У 40% детей – средний уровень прочности слухоречевых следов (слов).

Результаты изучения уровня развития порядка слухоречевых следов (слов) по методике «Воспроизведение рассказа» (А.Р. Лурия) показали у большинства детей исследуемой группы (60%) низкий уровень развития порядка слухоречевых следов (слов), что может являться результатом имеющихся у них нарушений речи, многие дети при воспроизведении рассказа затруднялись установить причинно-следственные связи. Нуждались в значительной помощи и наводящих вопросах. У 40% детей – средний уровень развития порядка слухоречевых следов (слов).

Таким образом, результаты нашего диагностического исследования выявили преимущественно низкий уровень слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основе этих результатов были разработаны коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на коррекцию слухоречевой памяти старших дошкольников с общи недоразвитием речи.

При составлении плана коррекционно-развивающих мероприятий были применены разработки из следующих методических пособий и книг: А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина «Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения» [1], А.А. Осипова «Общая психокоррекция. Учебное пособие» [6], Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Туманова Т.В. «Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи» [9], А.В. Семенович «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте» [7], Н.Н. Баль, Н.В. Дроздова «Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях. Пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне

дошкольного образования» [2], Т.П. Трясорукова «Мнемотренажёр. Развитие слухоречевой памяти» [10].

Целью коррекционно-развивающей работы является развитие слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим нарушением речи.

Задачи, которые конкретизируют цели коррекционно-развивающей работы, следующие: увеличить объем слухоречевой памяти; развивать динамику заучивания речевого материала; развивать память детей через игровую деятельность; сформировать приёмы запоминания; повысить уровень развития смысловой памяти.

В коррекционные мероприятия входят разные виды игр и упражнений, которые выполняют все поставленные задачи.

Итогом реализации данных мероприятий должно стать развитие слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Ось 89, 1997. – 224 с.

2. Баль Н.Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования / Н.Н. Баль, Н.В. Дроздова.

3. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1983.

4. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

5. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие / Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.

6. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

7. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.

8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.

9. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая методика экспресс-диагностики «Лурия-90» / Э.Г. Симерницкая. – М.: Общество «Знание» РСФСР, 1991. – 48 с.

10. Трясорукова Т.П. Мнемотренажёр. Развитие слухоречевой памяти / Т.П. Трясорукова.

11. Филичева Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2009.

12. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность: учеб. пособие. – 2 изд., испр. и доп. / Л.С. Цветкова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 424 с.

Синякина Светлана Игоревна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация*: в работе рассматриваются особенности развития элементов словесно-логического мышления у детей 6 лет с речевыми нарушениями. Автором статьи проанализирована научно-методическая литература по вопросам словесно-логического мышления и организована опытно-экспериментальная работа по исследованию особенностей словесно-логического мышления у старших дошкольников.*

Ключевые слова*: мышление, словесно-логическое мышление, дети с нарушением речи.*

За последние годы накоплен большой экспериментальный и теоретический материал по вопросам умственного воспитания и развития детей дошкольного возраста. Однако эта проблема все еще остается недостаточно разработанной как в педагогическом, так и в теоретическом аспекте, в частности вопрос об условиях перехода дошкольников к словесно-логическому мышлению и его развитию. Мышление имеет большее значение для последующего школьного обучения детей. Зачастую дети затрудняются решать задачи, представленные в словесно-логической форме. Ещё большие трудности испытывают дети с общим недоразвитием речи, так как речевые нарушения у детей и особенности психического развития обусловливают специфичное развитие их мышления, памяти. Без специального обучения такие дети с трудом овладевают основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением.

Мышление – это вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

Чаще всего мышление подразделяют на теоретическое и практическое. В теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практически наглядно-образное и наглядно-действенное.

По мнению П.Я. Гальперина, теоретическое мышление – мышление на базе теоретических рассуждений и выводов. Практическое мышление – мышление на баз суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач.

Способность мысленно решать задачи, делать умозаключения позволяет человеку логическое мышление. Это ценное интеллектуальное качество помогает оценивать ситуации, принимать решения, отделять второстепенные моменты от главных, связывать факты.

Логическое мышление – последовательная цепочка мыслительных процессов, позволяющая проследить взаимосвязь между рассматриваемыми объектами.

Отличительными особенностями логического мышления от других типов являются:

– эмпирическое познание. Законы логики базируются на основании практической информации. Выводы делаются, исходя из экспериментов, опытов, событий, фактов, цифр;

– приобретенная врожденность. Логическое мышление не «рождается» вместе с человеком, оно формируется и развивается на протяжении всей жизни.

Я.Л. Коломинский отмечает, что предпосылки для развития словесно-логического мышления возникают в конце раннего детства, с формированием знаковой функции сознания. В этот период ребенок начинает понимать, что любой предмет можно обозначить, заменить другим предметом [2]. К концу раннего возраста складывается мыслительная деятельность, умение обобщать и переносить полученный опыт на различные новые ситуации. На данной стадии развития мышления у ребенка формируется способность абстрагирования, с помощью этого он выделяет форму и цвет предмета. В период среднего дошкольного детства развивается наглядно-образное мышление. В конце дошкольного возраста, в 6–7 лет, у ребенка начинают появляться элементы более зрелого, сложного вида мышления – словесно-логического. Старший дошкольник уже способен усваивать логические формы мышления, но необходимо руководство со стороны взрослого.

Таким образом, в дошкольном возрасте можно говорить лишь об элементах развития словесно-логического мышления. К шести годам у ребенка развивается глазомер, зрительная оценка пропорций, характеризующих какой-либо предмет, преднамеренное запоминание и умение воспроизводить усвоенное. О знакомых явлениях он может уже высказывать правильные суждения, делать умозаключения.

В ходе организации и проведения исследования решались следующие задачи:

– подобрать и описать методики исследования элементов словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи;

– провести экспериментальное исследование особенностей элементов словесно – логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи;

– на основании теоретического анализа и эксперимента сделать выводы об особенностях элементов словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

По результатам исследования было выявлено, что у детей с нарушением речи развитие словесно-логического мышления отстает от развития мышления у детей без речевых патологий: у 40% выявлен средний уровень развития словесно-логического мышления, у 60% детей – низкий, высокого уровня не выявлено.

В ходе выполнения заданий дети с ОНР II уровня продемонстрировали неумение классифицировать и обобщать понятия, неумение строить мыслительные или устные рассуждения при выполнении задания. Особые затруднения у детей вызвало первое задание, детям с нарушением речи трудно сопоставлять понятия по аналогии, так как для этого нужно уметь классифицировать, обобщать и анализировать предлагаемые слова.

Полученные данные позволили сделать вывод об особенностях словесно-логического мышления детей шестилетнего возраста с ОНР II уровня. Дети затрудняются в использовании понятий и рассуждений для решения поставленных задач, имеют трудности в использовании обобщающих понятий, а также в способности анализировать и структурировать различные понятия. Уровень сформированности словесно-логического мышления у детей с ОНР II уровня ниже, чем у детей без речевых патологий. При общем недоразвитии речи интеллект первично сохранен, однако именно словесно-логическое мышление может формироваться позже вследствие вторичных нарушений, обусловленных первичным недоразвитием речи.

По результатам проведённого исследования предложены рекомендации по разработке коррекционно-развивающей программы, направленные на развитие словесно-логического мышления детей 6 лет с нарушением речи. Целью такой программы является создание психолого-педагогических условий для успешной коррекции и развития элементов словесно-логического мышления у детей 6 лет с нарушением речи.

В программе рекомендовано использовать игры, направленные на классификацию предметов; игры, способствующие развитию умения сравнивать различные объекты на основе признаков их сходства и различия; игры, формирующие умение выделять и учитывать временную последовательность событий при раскладывании картинок, составлении рассказов по сериям картинок; игры, обучающие детей находить причину и варианты последствий некоторых событий в природе и жизни людей. Также рекомендовано использовать авторские дидактические пособия и методические разработки, такие как «Блоки Дьенэша», «Уникуб», «Палочки Кюизенера».

Список литературы

1. Савенков А.И. Развитие логического мышления 6–7 лет / А.И. Савенков. – М.: Академия развития, 2004. – 75 с.

2. Шаудинис И.В. Развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / И.В. Шаудинис // Вестник экспериментального образования. – 2017. – №1 (10). – С. 24–34.

3. Янутан В.А. Развитие словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи / В.А. Янутан // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции / под общей редакцией А.В. Туголукова. – 2016. – С. 43–47.

Спиридонова Татьяна Николаевна
воспитатель
ГБОУ «Школа №1995»
г. Москва
магистрант
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва
Научный руководитель
Самойлова Вера Михайловна
доцент
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация*: в статье рассматривается разнообразие игровых технологий, применяемых в коррекции нарушений грамматического строя речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, а также делается попытка определить наиболее эффективные из них. Обосновывается важность их применения в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи.*

Ключевые слова*: игровые технологии, нарушение речи, ведущая деятельность.*

В современном мире постоянно меняющихся технологий вопрос коррекции нарушения речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) стоит неизменно остро, приобретая все большую значимость. Многие молодые родители все меньше уделяют времени общению со своими малышами. Огромный темп жизни, многозадачность, желание не отставать от новых веяний, трендов, инноваций сокращают время, проведенное рядом с детьми. А дети дошкольного возраста хотят общаться и играть, и это неудивительно. Ведущей деятельностью данного возрастного периода, по Л.С. Выготскому, является игровая. Все, чем бы ни был занят ребенок, интереснее и эффективнее для него происходит в игре. Игровое занятие более естественно для ребенка-дошкольника, психологически более комфортно.

У ребенка при нормальном онтогенезе речевого развития не возникает трудностей освоения грамматических конструкций, он просто подражает речи взрослых. Безусловно, такое произвольное формирование грамматического строя возможно только при достижении ребенком определенного уровня когнитивного развития. Однако для детей с тяжелыми нарушениями речи недостаточно просто подражать взрослым. При тяжелом нарушении речи формирование грамматического строя происходит с большими трудностями, чем овладение словарем. Ребенку очень сложно

грамматически правильно оформить свое высказывание. У такого ребенка, как правило, недостаточно развиты высшие психические функции: внимание, память восприятие, мышление и речь.

Л.С. Выготский доказал в своих исследованиях, что речь является лишь инструментом мышления. Ребенку необходимо усвоить сложную систему грамматических закономерностей, которые основаны на анализе речи окружающих, выделении общих правил грамматики на практическом уровне, а также обобщении этих правил и закреплении их в собственной речи. Для детей с особыми образовательными потребностями это недоступно без помощи взрослого, без коррекционных занятий. Чтобы работа по коррекции нарушений была эффективной, логопед должен учитывать не только структуру дефекта, компенсаторные возможности ребенка, но и наиболее эффективные способы, приемы и методы работы с ребенком.

В нашей исследовательской работе мы рассматриваем разнообразие игровых технологий, применяемых в коррекции нарушений грамматического строя речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, а также пытаемся определить наиболее эффективные из них.

Использование разнообразных игровых технологий позволяет нам соблюдать дифференцированный и индивидуальный подходы в обучении, подбирая игровые методы, приемы, технологии, мы исходим из особенностей нозологической группы, уровня развития грамматического строя речи, а также индивидуальных возможностей и особенностей каждого конкретного ребенка.

В коррекции речевых нарушений используются различные игровые технологии, такие как: игры с карточками, с картинками, пазлы, мозаики, лабиринты, игры с различными мячами (мячи-ежи, большие мячи, питболлы), сюжетно-ролевые игры, театрализация, пальчиковые игры и многие другие.

По нашему мнению, любая игровая технология может стать самой эффективной, главное, чтобы она была правильно подобрана в каждом конкретном случае. Играя – учись!

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений) / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова. – М.: В. Секачев, 2010. – 200 с.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Изд. 5, испр. / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.

Тарасова Карина Викторовна
магистрант
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация*: статья посвящена описанию проведенного исследования уровня сформированности навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Были подобраны диагностические методы для выявления предпосылок формирования навыка пересказа, уровня сформированности данного навыка у дошкольников с ОНР. В результате проведенного исследования была установлена связь между сформированностью предпосылок и навыка пересказа у детей с ОНР.*

Ключевые слова*: общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, навык пересказа, базовые предпосылки, вероятностное прогнозирование, связная речь, нарушения речи.*

Дети с речевыми нарушения испытывают существенные трудности в составлении связного высказывания, в частности пересказа (Адильжанова, Жукова, 2020). В качестве предмета исследования нами был определен именно навык пересказа, поскольку он позволяет комплексно исследовать особенности сформированности связной речи: лексическую и грамматическую стороны речи.

Отметим, что в формировании связной речи, и навыка пересказа в том числе, отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления (Выготский, 2005), восприятия, наблюдательности. Поэтому считаем, что в первую очередь необходимо изучить степень сформированности навыка пересказа у дошкольников с ОНР, что позволит точно и правильно наметить пути его коррекции. Это и обусловливает актуальность проводимого исследования.

Цель исследования определялась изучением особенностей формирования навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выборку исследования составили 10 человек.

На первом этапе проводилась диагностика базовых предпосылок развития навыков пересказа. Первая серия заданий была направлена на определение уровня развития словесно-логического мышления дошкольников с общим недоразвитием речи и включала следующие задания: «Исключение лишнего» («Четвертый лишний»); «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн); «Сравнение понятий». Вторая серия заданий была направлена на определение умений прогнозирования: задание для определения смыслового прогнозирования (Фрумкина и др., 1977).

На втором этапе проводилась диагностика навыков пересказа: детям был предложен текст и определены критерии оценки полученных результатов.

Анализ результатов диагностики по первой серии заданий для определения уровня развития словесно-логического мышления позволил выделить следующие группы дошкольников с ОНР: со средним уровнем – 3 человека; с низким уровнем – 7 дошкольников.

По результатам диагностики уровня сформированности навыков прогнозирования дошкольники с ОНР были разделены на следующие группы: дети с полным отсутствием умения прогнозирования – 1 дошкольник; дети с фрагментарными действиями прогнозирования – 6 человек; дети с частичной сформированностью умений прогнозирования – 3 дошкольника.

Итак, анализ полученных данных позволил выделить две группы дошкольников с ОНР относительно их уровня сформированности базовых предпосылок развития навыков пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи: со средним уровнем – 3 дошкольников с ОНР (ЭГ); с низким уровнем – 7 дошкольников с ОНР.

Отметим, что дошкольники со средним уровнем сформированности предпосылок обладают средним уровнем развития обобщения, не всегда могут выделить существенные признаки предметов; дети правильно находят последовательность, но не могут составить хороший рассказ. Составляют рассказ с помощью наводящих вопросов взрослого; сравнивают около 10–17 понятий; обладают уровнем частичной сформированности прогностических операций, по картинке могут предположить, о чем пойдет речь в тексте, испытывает значительные трудности в подборе слов.

У дошкольников с низким уровнем слабо развита способность к обобщению; такие дети не могут найти последовательность картинок или отказываются от выполнения задания, не хотят составлять; по найденной ими самими последовательности картинок составляют нелогичный рассказ; составленная этими детьми последовательность не соответствует рассказу; каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, не связана с остальными – в результате не получается рассказа; на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы; сравнивают менее 10 понятий; обладают уровнем фрагментарных прогностических действий, могут дать несколько правильных ответов; либо им свойственен уровень полного отсутствия прогностической деятельности, характеризующийся отсутствием навыка адекватного подбора, как грамматического, так и смыслового, по картинке не могут предположить, о чем будет идти речь в тексте.

На втором этапе исследования по результатам диагностики дошкольники относительно уровня сформированности навыка пересказа были разделены на следующие группы: дети, у которых навык пересказа не сформирован – 1 дошкольник; дети с низким (начальным) уровнем – 6 дошкольников; дети со средним (репродуктивным) уровнем – 3 дошкольников.

Дети, у которых навык пересказа не сформирован, не справились с заданием – не смогли пересказать текст даже при помощи взрослого.

Дошкольники, у которых был выявлен низкий (начальный) уровень сформированности навыка пересказа, не могут создавать монологические высказывания, при пересказе им требовалась значительная помощь со стороны взрослого. В составленных ими текстах отсутствуют сюжетные линии, композиционная структура, логическая связь, завершенность;

количество предложений в описательных рассказах равен 1–2 (слов – до 8), сюжетной – 1–3 (слов – до 9); используют нечасто простые и именительные предложения, содержащие долговременные паузы; не проявляют инициативности в словоупотреблении; не воспринимают образные выражения и не используют их; не проявляют желание творчески самовыражаться; неадекватно оценивают собственные высказывания и не контролируют их.

Дошкольники со средним уровнем навыка пересказа не проявляют своей индивидуальности, хотя иногда есть желание творчески самовыражаться, делают это только с помощью воспитателя; при пересказе допускают большое количество ошибок, текст не соответствуют содержанию, имеются значительные композиционные нарушения; количество предложений в высказываниях описательного типа равно 3–4 (слов – 9–14), сюжетного – 4–6 (слов – 10–18), связь между предложениями формально-сочинительная, ограниченно используют распространенные предложения и сложные конструкции, используют однотипные способы межфразовой связи; речь насыщена длинными паузами, скудными средствами художественной выразительности. Дети не понимают стилистически образной роли, в речи имеются образные сравнения (1–2). Речь эмоционально скудная, в большинстве случаев не могут адекватно оценить свою речь, не контролируют ее.

Анализ результатов диагностики показал, что уровень развития предпосылок формирования навыков пересказа и уровень развития самого навыка коррелируются. Данная зависимость представлена в таблице 1.

Таблица 1

Связь между уровнем развития предпосылок формирования навыков пересказа и уровнем развития навыка пересказа

Уровни	Средний уровень навыка пересказа	Низкий уровень навыка пересказа	Навык пересказа не сформирован
Средний уровень предпосылок	3 человека	-	-
Низкий уровень предпосылок		6 человек	1 человек

Итак, мы видим, что у детей с низким уровнем развития предпосылок выявлен низкий уровень сформированности навыка пересказа, у детей со средним уровнем развития предпосылок выявлен средний уровень сформированности навыка пересказа.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что с дошкольниками с ОНР необходимо проводить систематическую и целенаправленную работу, направленную на формирование предпосылок (словесно-логическое мышление, вероятностное прогнозирование) и формирование самого навыка пересказа (Тишина, 2020).

Список литературы

1. Адильжанова М.А. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / М.А. Адильжанова, В.А. Жукова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №7. – С. 109–115.

2. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / под ред. И.М. Фейгенберга, Е.Г. Журавлева. – М.: Наука, 1977. – 138 с.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл; ЭКСМО, 2005. – 1136 с.

4. Тишина Л.А. Лингвистическое мышление как фактор понимания текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи / Л.А. Тишина // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №4–2. – С. 337–342.

Усманова Мария Александровна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ 4,5–5 ЛЕТ С ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДИСЛАЛИЕЙ

Аннотация*: в статье представлены результаты исследования развития звукопроизношения у детей 4,5–5 лет с функциональной дислалией.*

Ключевые слова*: звукопроизношение, фонематическое восприятие, фонематический слух, артикуляционный аппарат, диагностическая программа.*

В настоящее время процент детей с нарушениями звукопроизношения неуклонно растет. Все больше детей перед школой не имеют нормированного звукопроизношения, что создает определенные проблемы при обучении. К моменту выпуска из детского сада дети должны достигнуть определенного уровня речевой активности. Для обеспечения нормального речевого общения необходимо правильное звукопроизношение.

Важно своевременно исправлять различные нарушения звукопроизношения. Успешность коррекционной работы по исправлению нарушений произношения зависит от качественного определения структуры и глубины дефекта. Неслучайно вопросы диагностики речевых нарушений продолжают оставаться в поле особого внимания исследователей и логопедов-практиков. Сложность и вариативность нарушений произносительной стороны речи требует постоянного анализа и разработки вопросов диагностики и коррекции речевых нарушений.

Цель нашего исследования заключалась в разработке и апробировании диагностической программы, направленной на выявление особенностей развития звукопроизношения у детей 4,5–5 лет с функциональной дислалией; разработка рекомендаций по коррекции выявленных особенностей.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Центр образования №31 имени Романа Петровича Стащенко» г. Тулы (МБОУ ЦО №31). В исследовании принимали участие 10 детей 4,5–5 лет с функциональной дислалией.

Основываясь на методиках О.Е. Громовой, Г.И. Соломатиной, Н.Н. Белавиной, Н.В. Серебряковой, Т.В. Кабановой, О.В. Домниной, мы составили диагностическую программу, состоящую из трех методик. Каждая методика состоит из серий заданий, содержащих необходимое

количество проб на проверку произношения, артикуляции, фонематического слуха и восприятия.

Методика I «Обследование звукопроизношения» включает пять серий заданий для выявления произношения гласных звуков, звуков раннего онтогенеза, свистящих, шипящих, сонорных звуков. Для оценки результатов исследования была использована балльная система, максимальный балл за пять серий заданий составляет 30 баллов.

Методика II «Обследование фонематического восприятия и слуха» состоит из двух серий заданий, оценивающих различение фонем в слоговых цепочках и словах-квазиомонимах. Для оценки результатов исследования была использована балльная система, максимальный балл за две серии заданий составляет 10 баллов.

Методика III «Обследование артикуляционного аппарата» содержит две серии заданий. Для оценки результатов исследования была использована балльная система, максимальный балл за две серии заданий составляет 5 баллов.

Для оценки результатов исследования была использована балльная система. При обработке результатов производится суммирование баллов за каждую серию заданий, максимальный результат составляет по всем заданиям 45 баллов. По количеству баллов определяется уровень сформированности звукопроизношения: 43–45 баллов – высокий уровень, 42–40 баллов – средний уровень, 39–35 баллов – уровень ниже среднего, 34–30 баллов – низкий уровень.

В результате проведенной нами диагностики из 10 обследованных имеют средний уровень сформированности произношения 8 детей, уровень ниже среднего – 1 ребенок, 1ребенок показал низкий уровень сформированности произношения. Высокий уровень диагностирован не был ни у одного ребенка.

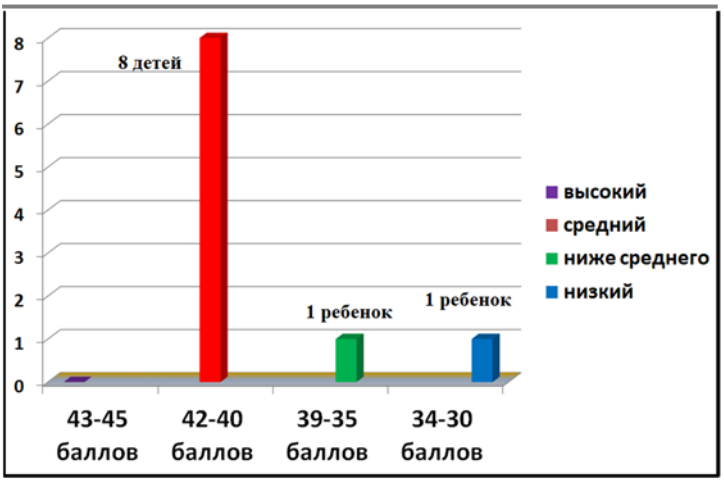


Рис. 1. Уровни сформированности звукопроизношения у обследуемых детей 4,5–5 лет с функциональной дислалией

Выявленные в результате диагностики особенности развития произносительной стороны речи детей 4,5–5 лет с функциональной дислалией показывают, что звукопроизношение у детей недостаточно четкое: недифференцированное, смешанное произношение звуков, замены и нестойкое употребление звуков. Недостаточно сформированными у детей данной группы являются сонорные звуки. Фонематическое недоразвитие проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

В подвижности артикуляционного аппарата наблюдается недостаточность в овладении тонкими произносительными дифференцировками и снижение темпа переключения движений.

У детей выражены тенденции к спонтанному речевому развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет при ранней логопедической помощи полностью скомпенсировать речевую недостаточность.

Полученные данные дают основание для проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на восполнение выявленных недостатков речевого развития:

– формирование произносительной стороны речи дошкольников;
– совершенствование фонематических процессов;
– развитие речевой моторики.

В речевой моторике можно рекомендовать ряд упражнений для выработки правильных артикуляционных укладов и для развития переключаемости в движениях. Для развития фонематических процессов рекомендуется особое внимание обратить на дифференциацию звуков как по акустическим, так и по артикуляционным признакам. На этой основе рекомендуется строить работу по коррекции звукопроизношения.

Список литературы

1. Кабанова Т.В. Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3–6 лет с речевыми нарушениями / Т.В. Кабанова, О.В. Домнина. – М., 2008. – 104 с.

2. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2015. – 192 с.

3. Смирнова И.А. Диагностика нарушений развития речи / И.А. Смирнова. – СПб.: Детство-пресс, 2010. – 104 с.

Уткина Юлия Сергеевна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация*: в статье раскрыты методологические основы изучения проявления агрессивного поведения у младших школьников с умственной отсталостью. Проведен контент-анализ понятий «агрессивное поведение» и основных его составляющих, позволяющих составить диагностическую программу изучения данного феномена у младших школьников с умственной отсталостью. На основании представленных результатов диагностики были составлены рекомендации по разработке коррекционных мероприятий, направленных на снижение агрессивного поведения младших школьников с умственной отсталостью.*

Ключевые слова*: агрессивное поведение, агрессия, младшие школьники с умственной отсталостью.*

Агрессивное поведение – специфическая форма действий человека, характеризующихся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб. Проблема агрессивного поведения интересовала многих ученых, психологов, родителей во все времена и является актуальной и в настоящее время. Изучение детской агрессии до сих пор является одним из важных направлений в психологической науке. Особую группу риска в развитии агрессивных форм поведения составляют дети, формирование Я-концепции, самосознания и самоконтроля которых затруднены или нарушены по различным причинам. В такую группу риска входят дети с нарушениями в интеллектуальной сфере.

Лица с особенностями в развитии могут (и должны) быть вовлечены в социум. Агрессивное поведение детей с умственной отсталостью – это повторение, подражание тому, что они усваивают, наблюдая за агрессивным поведением окружения, в том числе: родителей, старших детей и подростков.

Наша задача состоит не только в помощи адаптироваться лицам с ограниченными возможностями здоровья, но и предостеречь здоровых членов этого общества от возможных проблем. Именно поэтому в современных обстоятельствах необходимо вести работу с агрессией, проявляющейся у детей с умственной отсталостью.

Агрессия – мотивационное поведение, акт, который может часто наносить вред объектам атаки-нападения или же физический ущерб другим индивидам, вызывающее у них депрессию, психологический дискомфорт,

напряженность, страх, боязнь, состояние подавленности. Агрессия является предметом большого числа психолого-педагогических работ как зарубежных, так отечественных исследователей. Проблему агрессии затрагивали такие ученые как: З. Фрейд, К. Лоренц, А. Бандура, М. Алворд, П. Бейкер, Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, С.В. Соловьева, Л.М. Шипицина, К. Поспишиль, И.А. Фурманов и др.

В данной работе мы опирались на критерии агрессивности, разработанные американскими психологами М. Алворд и П. Бейкер, которые описывают состояния ребенка в момент проявления агрессии [1, с. 48]. Эти критерии говорят нам о том, что ребенок:

1. Часто теряет контроль над собой.
2. Часто спорит, ругается со взрослыми.
3. Часто отказывается выполнять правила.
4. Часто специально раздражает людей.
5. Часто винит других в своих ошибках.
6. Часто сердится и отказывается сделать что-либо.
7. Часто завистлив, мстителен.
8. Чувствителен, очень быстро реагирует на различные действия окружающих (детей и взрослых), которые нередко раздражают его.

Исходя из специфики нарушения, особенностей возраста и вышеперечисленных критериев, была разработана диагностическая программа. Данная диагностическая программа включает в себя диагностические методики, направленные на выявления агрессивного поведения, уровня агрессивности, определение вида агрессии у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. В программу были включены следующие методики: анкета для педагога «Критерии агрессивности у ребенка» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко); опросник «Ребенок глазами взрослого» (А.А. Романов); «Шкала агрессивности» (Орпинас, Франковски); графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова); методика «Тест Розенцвейга» (детский вариант) (В.В. Добров).

При изучении проявления агрессивности у младших школьников с умственной отсталостью, по первой методике у трех учащихся выявлен высокий уровень агрессии, что составляет 50% от общего числа испытуемых. У второй половины учащихся (50%) средний уровень агрессии. Учащихся с низким уровнем агрессии по данной методике не выявлено.

Высокий уровень агрессивности свидетельствует о том, что ребенок готов к проявлению прямых форм физической и вербальной агрессии, а также гнева. Эти дети легко вступают в драку, воспринимают себя как самостоятельного и решительного. Нередки приступы мрачной раздражительности.

Средний уровень обусловлен умеренной агрессивностью. Эти дети бывают раздражительны. Они не могут промолчать, когда чем-то недовольны, любят командовать и быть первыми во всем, не считаются со сверстниками и уверены, что любое задание сделают лучше других.

Детей с низким уровнем агрессии по данной методике не выявлено.

По результатам опросника «Ребенок глазами взрослого» (А.А. Романов) было отмечено, что все дети склонны к проявлению физической и вербальной агрессии. Внешне они проявляют свою агрессию в виде покусывания и облизывания губ, сжимания кулаков, в состоянии раздражения

краснеют. Словесные замечания взрослых не всегда тормозят проявления вербальной и физической агрессии у детей. Их не так легко успокоить в состоянии сильного возбуждения.

Практически у всех детей не возникает чувства вины после агрессивных действий. Большинство детей проявляют агрессивные реакции первыми, могут отнять школьные принадлежности или игрушку у другого ребенка. Все дети проявляют агрессию на действия других.

Зачастую физическая агрессия направлена у детей на предметы, например, могут сломать постройку на глазах у всех, разорвать книжку, бросить предмет об стену, стремятся бросить мяч сильнее, чем это требуется по правилам игры и т. д. Проявлений физической агрессии к животным не было обнаружено. Зато ярко выражена физическая агрессия по отношению к сверстникам. Дети в состояние раздражения могут толкнуть или ударить других детей, также, без всякой причины способны ударить проходящего мимо сверстника.

Признаки аутоагрессии были отмечены в ярких проявлениях у одного ребенка. В состоянии раздражения девочка может бить себя кулаком по голове и лицу. Также у ребенка повышена чувствительность к присутствию других, проявляется это как раздражение.

У детей ярко выражена вербальная агрессия, направленная как на сверстников, так и на взрослых. Они могут оскорбить, выражаться нецензурными словами. У большинства выявлено наличие невербальной агрессии, т. е. могут напугать или замахнуться на другого, но не ударить.

Также, у этих детей более всего выражен негативизм, который проявляется в стремление сделать что-то назло другим.

По методике «Шкала агрессивности» (Орпинас, Франковски) высокий уровень агрессии свидетельствует о том, что у ребенка очень часто проявляются прямые формы физической и вербальной агрессии, а также гнева. Ребенок легко может вступить в драку, дать сдачи обидчику, обзывать и дразнить других детей. Также у ребенка отмечается частая раздражительность и проявление плохого настроения.

Средний уровень агрессии говорит об умеренной агрессивности. У детей проявляются признаки физической и вербальной агрессии. Эти дети бывают раздражительны. Они могут легко вступать в драку, не прочь сильно толкнуть или ударить другого ребенка, обзываются, дразнят друг друга при всех. Детей со средним уровнем агрессивности отличает то, что все проявления агрессивности наблюдаются реже, чем у детей с высоким уровнем.

Детей с низким уровнем агрессии по данной методике не выявлено.

По результатам графической методики «Кактус» (М.А. Панфилова) можно сделать вывод, что отсутствует ярко выраженная агрессия. Наличие выступающих отростков в кактусе указывает на открытость ребенка и признак демонстративности. Кактус, изображенный небольшого размера, говорит о неуверенности испытуемого в себе, а их количество об экстравертированности ребенка. Все вышеперечисленное свидетельствует о низком уровне агрессивного поведения.

По результатам методики «Тест Розенцвейга» (детский вариант) (В.В. Добров) было замечено, что у половины преобладают экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите. У другой половины детей

преобладали экстрапунитивные реакции с фиксацией на препятствии, вызывающие фрустрацию. Они всячески акцентировались, независимо от того, расценивались они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

На различные просьбы взрослых выступала реакция протеста, что свидетельствует о наличие негативизма (вербальная-пассивная-прямая агрессия). Проявлялась активность в форме порицания кого-либо, отрицания собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я». Отмечалась враждебность к своему окружению: в некоторых ситуациях дети прибегали к словесным оскорблениям в адрес другого человека, либо к применению физической силы. Осуждалась внешняя причина фрустрации: дети активно перекладывали ответственность на других людей. Следовательно, это говорит о том, что все дети имеют склонность к физической и вербальной агрессии.

А также, у всех детей некоторые трудности фрустрирующей ситуации не замечаются или сводятся к ее полному отрицанию, что говорит о наличии вербальной пассивной агрессии.

У троих детей отмечено, что в некоторых конфликтных ситуациях порицание, осуждение у них направлены на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Это свидетельствует о наличии среднего уровня аутоагрессии.

Таким образом, младшим школьникам с умственной отсталостью присуще агрессивное поведение, направленное как на сверстников, так и на взрослых, проявляющееся в виде вербальной, физической агрессии, а также аутоагрессии. Мотивом агрессивного поведения у данной категории детей может быть как потребность в самозащите, так и препятствия, вызывающие фрустрацию.

Полученные данные на диагностическом этапе нашего исследования предполагают осуществление с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью специальной целенаправленной коррекционной работы по снижению уровня агрессивного поведения с использованием различных игр и упражнений.

На основе отрицательных показателей агрессии, выявленных в ходе проведения диагностического исследования и учета возрастных особенностей детей, были разработаны следующие задачи коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на снижение агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью:

– снижение уровня агрессивности младших школьников;

– игровая коррекция агрессивного поведения, отреагирование негативных эмоций через вербализацию чувств;

– освоение конструктивных форм поведения.

Коррекционные мероприятия, направленные на снижение агрессивного поведения у младших школьников с умственной отсталостью, представлены конкретно через игры и упражнения, направленные на снижение вербальной, физической агрессии и аутоагрессии; игровая коррекция агрессивного поведения, отреагирование негативных эмоций через вербализацию чувств.

Таким образом, грамотно построенная программа коррекции будет способствовать снижению агрессивного поведения младших школьников с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Алворд М. Как работать с агрессивными детьми / М. Алворд, П. Бэйкер. – М.: Просвещение, 2008. – 280 с.
2. Берковиц Л.В. Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л.В. Берковиц. – М.: Владос, 2013. – 512 с.
3. Дементий Л.И. Агрессия: понятие, подходы, диагностика / Л.И. Дементий, В.Е. Купченко. – Омск: Омск госуниверситет, 2012. – 40 с.
4. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 61–68.
5. Поспишиль К. Особенности агрессивного поведения детей с легкой степенью умственной отсталости / К. Поспишиль; под ред. М. Власовой. – М., 2015. – С. 431–432.
6. Протазанова Т.В. Сборник упражнений, направленных на коррекцию агрессивности детей младшего школьного возраста / Т.В. Протазанова, Е.В. Тимухина. – Камышлов: ГБПОУ СО Камышловский педагогический колледж, 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru

Харитонова Анна Сергеевна
студентка
Борякова Наталья Юрьевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-98077

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ, ОТРАЖАЮЩИХ ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ, ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация*: в статье рассматриваются вопросы овладения пространственными представлениями дошкольниками с общим недоразвитием речи, у которых не сформированы все компоненты языковой системы и отмечаются недостатки познавательной деятельности. Представлены методика и результаты экспериментального исследования особенностей построения грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения у дошкольников с ОНР.*

Ключевые слова*: грамматические конструкции, пространственные представления, общее недоразвитие речи.*

У детей при общем недоразвитии речи (ОНР) нарушается процесс освоения грамматического строя языка, что негативно влияет на полноценное речевое и общее развитие ребенка. Понимание и продуцирование

речевых высказываний невозможно без учета законов грамматики, что важно для теории и практики логопедии [2; 3].

Актуальным для логопедической работы при ОНР является вопрос о преодолении трудностей построения грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения.

Ученые признают тот факт, что при восприятии и осознании пространственных отношений велика роль речи, которая функционирует и как способ отражения сложной структуры пространственных отношений, и как координатор ориентации в пространственной терминологии. Пространственные категории усваиваются ребенком еще в дошкольном возрасте, что имеет большое значение для подготовки к обучению чтению, письму и счету.

Диагностика речевых и неречевых недостатков в развитии позволяет определить содержание и методы коррекционной работы, организовать образовательную среду с учётом имеющихся у каждого ребенка трудностей. Важным компонентом диагностики является оценка состояния пространственных представлений и их отражения в речи.

Целью нашего экспериментального исследования являлось изучение особенностей пространственных ориентировок и представлений, и их вербализации у детей с ОНР.

В исследовании приняли участие две группы детей с ОНР (с третьим уровнем речевого развития) старшего дошкольного возраста – экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ), по 10 детей в каждой группе. Каждая группа занималась по программе АООП 5.1.

Для изучения пространственных ориентировок и представлений, а также грамматической организации речи был проведен констатирующий эксперимент. Для исследования выбраны: методика копирования М. Безруких [1], методика анализа пространственных представлений и их отражения в грамматических конструкциях Н. Семаго, М. Семаго [4; 5], методика изучения пространственной терминологии Т.А. Ткаченко [6] и тестовая методика диагностик и устной речи дошкольников Т.А. Фотековой [7]. Совокупность перечисленных методик позволила сформировать полноценный диагностический комплекс, предусматривающий решение дошкольниками заданий разного уровня сложности. Всего было составлено 3 блока заданий и разработана балльная система оценки успешности их выполнения.

В *первый блок* включены задания для исследования восприятия и отражения на листе пространственных параметров объекта и пространственных отношений между объектами или элементами одного объекта.

Во *второй блок* включены задания для исследования понимания и вербализации пространственных отношений, в том числе составления различных предложно-падежных конструкций.

В *третий блок* включены задания для исследования понимания и оперирования логико-грамматическими конструкциями с пространственным значением (в том числе пространственно-временными и причинно-следственными).

Были определены критерии и описана качественная характеристика уровней успешности выполнения диагностических заданий и система

балльной оценки. Количественная обработка и качественный анализ результатов показал следующее.

Первый – высокий – уровень успешности не продемонстрировал ни один дошкольник. Ко второму – среднему – уровню отнесены результаты 40% дошкольников ЭГ и 60% дошкольников КГ. На третьем – низком – уровне оказались результаты 50% дошкольников ЭГ и 40 дошкольника КГ. Один ребенок из ЭГ (10%), продемонстрировал очень низкий уровень, у детей КГ этого уровня не выявлено.

Рассмотрим подробнее результаты исследования.

У дошкольников со средним уровнем успешности выполнения заданий методики отмечались незначительные трудности в пространственном анализе и копировании несложных форм. Дети несколько затруднялись в восприятии и отражении на листе бумаги пространственных параметров объекта, действовали недостаточно вдумчиво и целенаправленно – бросали беглый взгляд на предъявленный эталон изображения и сразу начинали рисовать.

Недостаточно сформирована вербализация пространственных представлений. Дети испытывали трудности при употреблении сравнительной степени прилагательных, подборе лексем с противоположным значением. Подбор антонимов осуществляли с ошибками, но могли самостоятельно их исправить. Наибольшее количество ошибок дети допускали при самостоятельном построении предложно-падежных конструкций. При соотнесении грамматической конструкции с нужным предлогом часто допускались пропуски предлогов либо их неверное употребление. Понимание логико-грамматических конструкций вызвало особые трудности, требовалась серьезная помощь взрослого.

Дошкольники с низким уровнем успешности справились с заданиями методики лишь частично и при только помощи со стороны педагога. Они допускали как структурно-топологические, так и метрические и проекционные неточности при копировании, т.е. операции зрительного анализа и синтеза и зрительно-моторной координации сформированы на низком уровне.

Выраженные трудности отмечались при понимании и тем более при составлении предложно-падежных конструкций с пространственным значением. Типичными ошибками были пропуски предлогов либо их неверное употребление, а также замена грамматической конструкции на более легкую. Дети с низким уровнем успешности при назывании сравнительной степени прилагательных подбирали лексемы с противоположным значением, из другой семантической группы. Подбор антонимов также осуществлялся с ошибками. Понимание логико-грамматических конструкций вызвало наибольшие затруднения. Дети путали последовательность действий, отражённых в предложении, испытывали трудности в понимании пространственно-временных и логико-временных отношений.

У ребенка с очень низким уровнем успешности выполнения диагностических заданий пространственные представления и грамматические конструкции, их отражающие практически не сформированы. При выполнении задания на копирование ребенок выполнил рисунок, который не соответствует предъявленному образцу. Речь бедная, использовал односложные слова («тут», «здесь», «эта» и др.), либо указательные жесты.

Отличительной особенностью этого ребенка явилось практически полное непонимание и невозможность оперирования речевыми конструкциями: предложно-падежными и тем более пространственно-временными и причинно-следственными. Ребенок затруднялся в назывании степеней прилагательных даже после стимулирующей помощи и словесного образца. Подбор антонимов осуществляется только по образцу педагога. Выявлены ошибки при употреблении предлогов с пространственным значением, затруднения при составлении предложений с заданным предлогом даже с опорой на картинку; непонимание логико-грамматических конструкций.

В основу формирующего эксперимента был положен комплексный подход, учитывающий как особенности лексико-грамматического недоразвития, так и недостатки неречевых процессов у дошкольников с ОНР. Организовывая экспериментальное обучение, мы учитывали, что преодоление недостатков грамматического оформления высказываний с пространственным значением является частью логопедической и коррекционно-развивающей работы. Поэтому задания, направленные на понимание и построение предложно-падежных, логико-грамматических конструкций включались в целостный педагогический процесс. Специальные упражнения, требующие владения пространственной терминологией предлагались детям при формировании звуко-слогового анализа (работа с моделями и схемами), расширению словарного запаса и уточнению значения слов. Особым блоком включались в работу по формированию грамматического строя речи на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Логопедическая работа строилась с опорой на игровую, предметно-практическую, творческую деятельность детей. Мы подобрали и применили систему дидактических игр и упражнений для практической работы с детьми с ОНР. Такая углубленная, целенаправленная разносторонняя работа интенсивно проводилась с детьми ЭГ, тогда как с детьми КГ логопедическая работа велась по традиционным методикам.

На завершающем этапе исследования с целью проверки эффективности экспериментального обучения проведен контрольный эксперимент.

Его результаты показали, что уровень развития пространственных представлений и их вербализации стал намного выше у детей ЭГ. Результаты детей КГ таковы: 20% детей показали высокий уровень, 40% – средний уровень, 40% остались на низком уровне. Итоговые результаты детей ЭГ были отнесены в 40% случаев к высокому уровню, в 60% – к среднему. Низкий уровень успешности у детей ЭГ в контрольном исследовании не выявлен. Это позволяет сделать вывод об эффективности проведенной работы на этапе экспериментального обучения.

Заключение. В результате проведения исследования установлен недостаточный уровень освоения детьми с ОНР пространственных представлений их лексико-грамматического оформления. Целенаправленное развитие пространственных представлений, анализа и сравнения предложно-падежных конструкций, понимания и вербализации пространственных отношений в процессе различных видов деятельности повысило эффективность коррекционно-развивающей и логопедической работы по формированию у детей с ОНР лексико-грамматического строя речи.

Список литературы

1. Безруких М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия у детей 5–7,5 лет / М. Безруких, Л. Морозова. – М., 1995.
2. Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике. Избранные труды / В.В. Виноградов – М.: Наука, 1975. – 559 с.
3. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 160 с.
4. Семаго Н.Я. СЗО. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2010. – 384 с.
5. Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст [текст] / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго – М.: АРКТИ, 2017. – 66 с. (Библиотека психолога-практика).
6. Ткаченко Т.А. Развитие связной речи у дошкольников 4–7 лет [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Ювента, 2008. – 24 с.
7. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников / Т.А. Фотекова – М.: Аркти, 2000. – 55 с.

Хороших Анастасия Валерьевна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область
медицинская сестра
ГУЗ «Тульская областная
стоматологическая поликлиника»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ СЛОВ СЛОЖНОЙ ЗВУКОНАПОЛНЯЕМОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ

Аннотация*: в статье представлены особенности произношения слов сложной звуконаполняемости у детей младшего дошкольного возраста с дислалией.*

Ключевые слова*: дислалия, фонематический слух, звукопроизношение, слоговая структура, звуконаполняемость.*

Данные статистики отечественных и зарубежных исследований показывают, что недостатки произношения присутствуют у 25–30% детей дошкольного возраста [2].

У большинства детей звукопроизношение к 4–5 годам достигает языковой нормы. Однако в силу индивидуальных, социальных и патологических особенностей развития у некоторых детей возрастные несовершенства произношения звуков не исчезают, а принимают характер стойкого дефекта, называемого дислалией. Исследованием проблемы дислалии в разное время занимались Е.Ф. Рау, О.В. Правдина, М.Е. Хватцев,

А.М. Смирнова, Р.Е. Левина и др. При дислалии некоторые звуки или совсем не произносятся, или искажаются, или заменяются другими [3].

Цель исследования заключалась в разработке и апробировании диагностической программы, направленной на выявления особенностей произношения слов сложной звуконаполняемости у детей младшего дошкольного возраста с дислалией; разработка рекомендаций по коррекции выявленных особенностей.

Основываясь на методиках З.Е. Агранович, Л.С. Волкова, Л.В. Градусова, Н.И. Левшина, И.С. Дементьева, была составлена диагностическая программа.

Диагностическая программа проводилась в два этапа. Первый этап послужил изучению медицинской документации.

На втором этапе проводилось диагностическое обследование детей, и были проанализированы полученные данные.

Программа включила в себя 6 заданий, направленных на обследование артикуляционного аппарата, фонематического слуха, звукопроизношения, слоговой структуры и звуконаполняемости слов.

Оценка результатов по всем заданиям, была представлена как сумма всех баллов, которые набрал каждый ребенок за все задания:

12 баллов – высокий уровень развития артикуляционной моторики, звукопроизношения и фонематического слуха;

11–10 баллов – средний уровень развития артикуляционной моторики, звукопроизношения и фонематического слуха;

менее 10 баллов – низкий уровень развития артикуляционной моторики, звукопроизношения и фонематического слуха.

Исследование работы проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №23 комбинированного вида» (МДОУ «Детский сад №23 КВ»). В исследование приняли участие 11 детей с дислалией 3–4 лет. Список группы представлен в таблице 1.

Таблица 1

Список обследуемых детей

Имя, фамилия	Возраст	Логопедическое заключение
Катя В.	3 года 4 месяца	ФФНР, дислалия
Вова А.	3 года 7 месяцев	ФФНР, дислалия
Алина М.	3 года 9 месяцев	ФФНР, дислалия
Миша Л.	3 года 11 месяцев	ФФНР, дислалия
Оля Ю.	4 года 1 месяц	ФФНР, дислалия
Аня С.	4 года 2 месяца	ФФНР, дислалия
Паша Л.	3 года 10 месяцев	ФФНР, дислалия
Дима Д.	3 года 11 месяцев	ФФНР, дислалия
Настя Ф.	3 года 4 месяца	ФФНР, дислалия
Лиза Т.	3 года 5 месяцев	ФФНР, дислалия
Артём И.	3 года 7 месяцев	ФФНР, дислалия

Результаты обследования показали следующие особенности:

4 детей – не справились с заданием, направленным на обследования фонематического слуха;

5 детей – имеют особенности в строении артикуляционного аппарата и речевой моторике;

4 детей – не справились с заданием, направленным на обследования слоговой структуры слова и звуконаполняемости;

4 детей – не справились с заданием, направленным на обследования звукопроизношения.

Полученные результаты по обследованию позволяют сделать вывод о том, что у большинства обследуемых детей высокий уровень развития артикуляционной моторики, звукопроизношения и фонематического слуха.

Проанализировав результаты и научно-методическую литературу по особенностям произношения слов сложной звуконаполняемости у детей младшего дошкольного возраста с дислалией, мы составили рекомендации для учителей-логопедов по коррекции.

Коррекционная работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова складывается из развития речеслухового восприятия и речедвигательных навыков. В коррекционной работе можно выделить два этапа:

– подготовительный (цель данного этапа – подготовить ребенка к усвоению структуры слов родного языка);

– коррекционный (цель этого этапа – коррекция дефектов слоговой структуры слов).

Подготовительный этап.

На этом этапе ребенку предлагаются задания сначала на невербальном материале, а затем на вербальном.

Работа на невербальном материале:

Игры и упражнения на развитие концентрации слухового внимания, слухового гнозиса и слуховой памяти на материале неречевых звуков [3].

Работа на вербальном материале:

Игры и упражнения, направленные на формирование пространственно-временных представлений. Эти понятия важны при усвоении ребенком последовательности звуко-слоговой структуры слова, звуконаполняемости слов простой и сложной слоговой структуры [3].

В младшем дошкольном возрасте начинать подготовительную работу рекомендуется с упражнений на развитие слухового восприятия, на формирование умения слушать речь взрослого, выполнять простые инструкции, поручения по заданию. На этом этапе работы дети также обучаются различать громкую (разговорную) и шепотную речь, учатся прислушиваться к речи взрослого. В процессе работы с младшими дошкольниками можно проводить игровые занятия на развитие подражательности, простые упражнения на формирование динамического праксиса рук.

Формирование звукопроизношения на данном этапе не является самостоятельной задачей: оно тесно связано с усвоением слов разной слоговой структуры. Детей обучают неосознанному членению слов на слоги, послоговому проговариванию слова [3]

Коррекционный этап.

Коррекционная работа проводится на вербальном материале и состоит из нескольких уровней (уровень гласных; уровень слогов; уровень слова; развитие фонематического восприятия; различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз; различение слов, близких по своему звуковому составу; дифференциация слогов, фонем; развитие звукового анализа слов). Особое значение на каждом уровне отводится «включению в работу» помимо речевого анализатора также слухового, зрительного и тактильного.

Список литературы

1. Ефименкова Л.Н. Формирование речи дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М., 1981. – 221 с.
2. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М., 1979. – 154 с.
3. Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р.Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – 167 с.

Цуканова Марина Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация*: в статье раскрываются особенности развития зрительного восприятия цвета, его яркости и насыщенности, величины, пространства и формы у старших дошкольников с умственной отсталостью. Раскрываются возможности развивающих игр для развития зрительного восприятия у таких детей, в которых они действуют путем практических действий и зрительного примеривания. Приводятся результаты проведенного эмпирического исследования по данной теме.*

Ключевые слова*: умственная отсталость, старший дошкольный возраст, зрительное восприятие, развивающие игры.*

Огромную роль в жизни ребенка играет зрительное восприятие, ведь до 80% информации, поступающей из окружающего мира, человек получает именно с помощью зрения. Зрительное восприятие находится на месте ведущего перцептивного процесса. Оно делает возможным усвоение детьми сенсорных эталонов – у них формируются представления об основных разновидностях каждого свойства предмета. Благодаря зрению дошкольник учится точно и полно воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину, расположение в пространстве и другое).

Зрительное восприятие играет важную роль в познании мира, активно развивается в дошкольном возрасте. Но есть категории детей, испытывающих трудности в развитии этого психического процесса. Среди них дети с умственной отсталостью. Согласно исследованиям И.В. Беляковой, А.Р. Лурии, В.Г. Петровой, дети с нарушением интеллекта в подавляющем большинстве адекватно воспринимают окружающий мир, однако сам процесс зрительного восприятия этого мира малоактивен [3; 4]. Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью психических процессов. Исследования различных психологов показывают, что у детей с умственной отсталостью зрительное восприятие характеризуется узостью, недостаточной осмысленностью и целостностью, предметностью и константностью. Обычно детали, второстепенные признаки предметов или явлений слабо или совсем не фиксируются.

Дети с ограниченными возможностями здоровья часто бывают пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Поэтому в работе следует использовать игры, которые призваны заинтересовать ребенка, привлечь его внимание к деятельности.

А.А. Катаева и Е.А. Стребелева рекомендуют для развития зрительного восприятия использовать игры, в которых дети не только зрительно знакомятся со свойствами предметов и явлений – с формой, величиной, цветом и др., но и усваивают и учатся различать их с помощью практических действий с предметами разной формы, величины и др. Дети могут совершать практические действия с игрушками, использовать метод проб и примеривания, сравнения игрушек путем наложения и т.д. [2].

Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева организовывать такую деятельность рекомендуют в определенной последовательности. Сначала осуществляется работа по развитию у детей зрительного внимания и формированию целостного образа предметов, затем – по развитию непосредственно зрительного восприятия. Сначала нужно развивать у детей зрительное восприятие формы, затем восприятие величины, восприятие цвета. После этого следует развивать восприятие пространственных отношений и ориентировку в пространстве группового помещения. Завершать работу рекомендуется целенаправленным формированием представлений о воспринятом [1].

Диагностическое исследование проводилось на базе Государственного учреждения здравоохранения Тульской области «Центр детской психоневрологии». В нем участвовали 5 детей с легкой степенью умственной отсталости (дебильностью) в возрасте 6 лет.

Целью исследования выступило определение уровня развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

В рамках исследования использовались следующие методики: «Цвета» А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой; «Разложи круги от самого темного к самому светлому» Л.Б. Осиповой; «Составление пирамиды из колец» С.Д. Забрамной; «Раскладывание палочек соответственно заданному образцу» С.Д. Забрамной; «Доски Сегена» Э. Сегена.

По результатам проведенного исследования были выделены характеристики уровней развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Ребенку с низким уровнем требуется практическая помощь; он часто делает ошибки, которые не замечает и не исправляет даже при организующей помощи психолога; выполняет задание методом проб и ошибок, не проявляет интереса; определяет и называет менее 5 цветов из 11; не может

расположить в ряд круги по насыщенности цвета; нанизывает на пирамидку кольца без учета размера, после обучения не учитывает размер колец, показывает кольца требуемого цвета; не может разложить цветные палочки в нужном порядке; соотносит фигуры и соответствующие им прорези хаотично, без учета формы.

Ребенку со средним уровнем требуется оказывать организующую и стимулирующую помощь; он изредка делает ошибки, которые не всегда самостоятельно замечает и исправляет; определяет и называет 5–6 цветов из 11; добавляет в цветовой ряд не все круги; нанизывает кольца на пирамидку без учета размера, после обучения переходит к самостоятельному выполнению задания, показывает кольца требуемого цвета; не все цветные палочки раскладывает в нужном порядке; при опускании фигур в углубления действует хаотически, после обучения не переходит на другой уровень действий.

Ребенок с высоким уровнем самостоятельно и правильно выполняет задания; определяет и называет более 6 цветов из 11; правильно располагает в ряд круги по насыщенности цвета; собирает самостоятельно пирамидку с учетом размера колец, показывает кольца требуемого цвета; выкладывает цветные палочки по образцу без ошибок; опускает фигуры в углубления самостоятельно методом целенаправленных проб.

По результатам диагностического исследования выявлено, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью на низком уровне развито зрительное восприятие цвета, его яркости и насыщенности, пространства, формы; на среднем уровне развито зрительное восприятие величины. Высокого уровня не выявлено ни у одного ребенка.

Поскольку результаты оказались низкими, была разработана программа коррекционно-развивающих мероприятий по развитию зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью. Цель программы – развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью с помощью развивающих игр.

На формирование целостного восприятия хорошо влияют игры. К тому же в дошкольном возрасте ведущей является игровая деятельность. Поэтому для программы коррекционно-развивающих мероприятий как основные методы и формы работы подобраны развивающие игры, которые предполагают индивидуальное и групповое участие детей.

Все материалы для программы взяты из пособий А.А. Катаевой, И.Ю. Левченко, Е.А. Стребелевой, В.В. Ткачевой. Некоторые игры повторяются, это позволяет лучше тренировать и закреплять навыки по зрительному восприятию яркости и насыщенности цвета, величины, пространства, формы. Группа детей, которые могут одновременно присутствовать на занятии, должна включать в себя не более пяти-шести человек. Это нужно для того, чтобы все дети могли поучаствовать в играх, и не нарушалась дисциплина.

На занятиях для развития зрительного восприятия формы дети в развивающих играх совершают практические действия с предметами различной формы, запоминая их методом проб («Чей домик?», «Найди окошко» и т. д.), рассматривают предметы и зрительно их сопоставляют («Найди свой стул», «Найди свою пару» и т. д.).

Для развития зрительного восприятия величины используются игры, в которых дети производят практические действия с предметами («Спрячь шарик в ладошках», «Опусти шарик в коробку» и т. д.), действуют

методом зрительного примеривания, сравнивают игрушки путем наложения (игры «Лото», «Пирамидки», «Где такие?», «Построим дома» и т. д.).

Для развития зрительного восприятия цвета используются игры, в которых дети манипулируют с предметами разных цветов. Постепенно вводятся игры, где они делают выбор по образцу, запоминают названия цветов («Найди цветок для бабочки», «Подарим куклам бусы», «Какого цвета нет» и т. д.).

Изменения в уровнях развития зрительного восприятия у исследуемых детей, которые произошли после реализации программы, планируется определить на контрольном этапе исследования. В настоящее время проведенное исследование можно считать завершенным в связи с тем, что достигнута его основная цель и решены поставленные задачи.

Список литературы

1. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

2. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: книга для учителя // А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2004. – 224 с.

3. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 203 с.

4. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

Чекмазова Дарья Андреевна
студентка

Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье рассмотрены основные аспекты развития воображения у дошкольников, дана характеристика творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста, проанализированы особенности проявления творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В работе представлена программа диагностического исследования и дан количественный и качественный анализ результатов диагностики, включено описание коррекционно-развивающей программы по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.*

Ключевые слова*: познавательные процессы, воображение, творческое воображение, дети дошкольного возраста, дети с задержкой психического развития.*

Проблема развития воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы

творческой деятельности человека, его поведения в целом. Но особо значимым выступает определение специфики воображения и его закономерностей при исследовании дошкольного детства, когда закладываются основы развития данного процесса.

Воображение является необходимым условием любой умственной деятельности (Л.С. Выготский). Оно тесно связанно с развитием познавательных процессов и самой личности детей. Эта связь взаимообусловлена. С одной стороны, воображение зависит от качества сформированное мышления, речи, восприятия, памяти, с другой – оно способствует развитию самих этих процессов, создавая при этом основу для образных действий [4, с. 59].

Особенностью воображения детей с задержкой психического развития является несформированность предпосылок творческого воображения [5, с. 24], кроме того, у детей с ЗПР наблюдаются речевые недостатки, что неблагоприятно сказывается на развитии познавательной сферы в целом и соответственно на творческом воображении. Еще Л.С. Выготский отмечал, что задержка в развитии речи, знаменует собой и задержку развития воображения [3, с. 84]. Для данных детей характерна низкая мотивация к творческой деятельности, слабая фантазия, отсутствует инициатива и самостоятельность. Дети испытывают сложности и трудности как при выполнении заданий с использованием творчества, так и с реализацией собственных идей.

По мнению ученых, у детей с ЗПР присутствует замедление приема и переработки сенсорной информации, а объем кратковременной и долговременной памяти снижен, что прямым образом влияет на развитие полноценного творческого воображения [2, с. 53]. Недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления у дошкольников с задержкой психического развития приводят к неумению анализировать, обобщать, сравнивать, при этом называя поверхностные, несущественные качества. Монотонность и неосознанность деятельности у таких детей приводит к стереотипности и подражательному характеру образных действий [1, с. 14].

Исследование особенности воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе МКДОУ «Заокский детский сад №3 комбинированного вида» п. Заокский Тульской области. На различных этапах исследования было охвачено 10 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Среди испытуемых 6 мальчиков и 4 девочки, средний возраст испытуемых – 6,5 года.

Для изучения особенности творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития были отобраны следующие методики: 1) методика Р.С. Немова «Нарисуй что-нибудь»; 2) методика Е. Торренса «Неполные фигуры. Тест креативности»; 3) методика Р.С. Немова «Придумай рассказ»; 4) методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур»; 5) методика В.Б. Синельникова, В.Т. Кудрявцева «Солнце в комнате».

По результатам проведенного диагностического обследования, направленного на выявление особенности воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, были полу-

чены следующие данные уровня развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике Р.С. Немова «Нарисуй что-нибудь». У 10% детей (1 ребенок) уровень воображения ближе к высокому, так Рита набрала 8 баллов, ее рисунок является самым оригинальным из группы, хотя не является чем-то новым, достаточно неплохо проработан, преобладает насыщенная цветовая палитра. У 50% дошкольников (5 детей) – был выявлен средний уровень развития воображения, т. е. дети придумали и нарисовали нечто такое, что в целом является не новым, но несет в себе явные элементы развития творческой фантазии и оказывает приятное впечатление при просмотре. Низкий уровень развития воображения показали 30% детей (3 человека). Эти дети изобразили нечто очень простое, неоригинальное, причем на рисунке слабо просматривается фантазия и плохо были проработаны детали. Очень низкий уровень развития воображения выявлен у 10% детей (1 ребенок). За отведенное время ребенок так и не сумел нечего придумать и нарисовал лишь отдельные штрихи и линии.

Анализ результатов по методике Е. Торренса «Неполные фигуры. Тест креативности» показал, что работы детей в основном, можно отнести к третьей и четвертой группам развития. Дети не сразу поняли задание, некоторые поняли по-своему. Примерно 40% детей понадобилось повторное воспроизведение инструкции, 30% потребовался наглядный показ. Прорисовка 50% изображений носит не выраженный характер и нуждается в доработке. Оригинальных изображений выполнено мало. Наиболее часто встречаются в созданных детьми изображениях образы: солнце, мячик, мордочка животного. Все рисунки выполнены в бедной цветовой палитре, не прорисованы детали работы.

Таким образом, по уровню развития творческой фантазии и воображения можно сказать, что лишь у 20% выявлен средний уровень развития творческой фантазии, при этом у 80% испытуемых преобладает низкий уровень изучаемого параметра.

По результатам диагностики Р.С. Немова «Придумай рассказ» было установлено, что высокий уровень не показал ни один ребенок. Средний уровень определен у 4 детей, что составляет 40%. Дети внесли в свою историю много нового, творческого, интересного. Но передача рассказа была эмоционально бедна, без интонаций, жестов, эмоций. Низкий уровень диагностируется у 60% испытуемых (6 дошкольников). Эти ребята пересказывали знакомые истории или сказки, которые недавно читали.

Проведя исследование по методике О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур», получили следующие результаты. 60% детей показали средний уровень развития невербального воображения. При выполнении заданий дети старались выполнить правильно, проявляли заинтересованность, самостоятельность и инициативу. 40% дошкольников показали низкий уровень невербального воображения. Дети не принимали инструкцию и не выполнили задание, лишь обводили фигурки по контору или рисовали что-то рядом. Высокий уровень невербального воображения не показал ни один ребенок.

При проведении диагностики по методике №5 было установлено, что высокий уровень реализма воображения не выявлен ни у одного ребенка. Средний уровень по методике продемонстрировали 40% испытуемых

(4 ребенка). Некоторые из детей не сразу увидели солнце. Только после дополнительного вопроса «Что здесь нарисовано неправильно?», «Найди, что изобразил художник не так» – дети увидели ошибку. Максим и Рита воспользовались своей фантазией и воображением и исправили солнце в люстру, а Даниил и Лена – в узор на обоях. Дети, показавшие низкий уровень, составили 60% (6 человек). Эти ребята не приняли инструкцию, не нашли выход из данного задания, а просто сидели и тихо ждали окончания исследования.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что творческое воображение у детей старшей группы с задержкой психического развития находится на среднем и низком уровне. У детей наблюдается низкая мотивация к творческой деятельности, слабая фантазия, отсутствует инициатива, самостоятельность. Отмечается однообразие образов, рисунки и высказывания имеют шаблонный тип, отсутствует креативность и уникальность. Дети испытывают сложности и проблемы как при выполнении заданий с использованием творчества, так и с реализацией собственных идей.

По результатам проведенного исследования была разработана коррекционно-развивающая программа по развитию воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также даны следующие рекомендации родителям:

1. Больше читать сказок и рассказов, давайте ребенку возможность самостоятельно придумать продолжение произведения.
2. Использовать сюжетно-ролевые игры при занятии с детьми.
3. Включать красивую музыку и одновременно показывать иллюстрации.
4. Создавать из мозаики, кубиков, конструктора различные постройки сначала по образцу, а затем по собственному замыслу и другие.

Рекомендации, данные родителям, и реализация программы будут способствовать повышению уровня интеллектуального развития дошкольников с ЗПР, усилят положительное отношение к себе, самоконтроль и самооценку деятельности, а также позволят увеличить положительную динамику показателей развития творческого воображения дошкольников.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н.Ю. Борякова. – М.: Астрель, 2008. – 113 с.
2. Борякова Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына. – М.: В. Секачёв, 2007. – 78 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2019. – 328 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Перспектива, 2020. – 125 с.
5. Детская психология / под ред. Я.П. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: МПИ, 1988. – 390 с.
6. Кива И.Ю. Инновационные средства развития высших психических функций детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / И.Ю. Кива // Коррекционная педагогика. – 2020. – №3. – С. 38–41.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ И МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Александрова Лада Юрьевна
канд. пед. наук, доцент
Ваторопина Светлана Витальевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород, Новгородская область

ПРАРОДИТЕЛИ КАК СУБЪЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация*: в статье рассматривается вопрос о ресурсных возможностях прародителей. Проведенное исследование показывает, что на современном этапе прародители могут выступать в качестве социальных партнеров в социализации детей дошкольного возраста, в том числе и с ментальными нарушениями. Анализ результатов первого направления исследования позволил выявить у прародителей, принимающих участие в процессе социализации внуков / правнуков с ментальными нарушениями, значительные различия мотивационных стимулов. Дано социально-статистическое описание выборки участников исследования.*

Ключевые слова*: дошкольники с ментальными нарушениями, прародители, социализация дошкольников с ментальными нарушениями, потенциал прародителей.*

Дошкольники с ментальными нарушениями представляют собою неоднородную группу. К ней относятся дети с расстройствами психического развития различной этиологии и степени выраженности: дети с эмоционально-волевыми и интеллектуальными нарушениями, расстройствами аутистического спектра, задержками психического развития органического генеза и другие. Ментальные нарушения являются первазивными и, следовательно, затрагивают всю психическую сферу и личность ребенка. Поэтому процесс сопровождения семей, воспитывающих дошкольников с ментальными расстройствами, должен носить комплексный характер [2; 4].

Проблема социализации дошкольников с ментальными нарушениями является предметом интереса ряда наук – психологии, педагогики, дефектологии [2; 4]. Одним из значимых направлений ее решения является семейное воспитание. Особенно, если члены семьи смогли принять ребенка с ментальными нарушениями, справиться с тяжелыми эмоциональными переживаниями, изменить свой взгляд на ситуацию. Такая семья способна создать оптимальные условия для социализации и получения адекватного образования своего особенного ребенка. Очевидно, что все субъекты

семейного воспитания – родители, братья, сестры имеют значительный реабилитационный потенциал в социализации дошкольников [3]. Однако потенциал прародителей недостаточно изучен как зарубежными, так и отечественными исследователями.

Между тем в демографических источниках широко обсуждается вопрос о значительном увеличении не только продолжительности жизни современного человека, но и его активного долголетия. Достаточное количество пожилых людей продолжают поддерживать высокий уровень здоровья: психического, физического и социального. Что позволяет им продлить свою трудовую деятельность в течение длительного времени и быть поддержкой своим детям в финансовом и хозяйственно-бытовом обеспечении. Происходит продолжение реализации родительского потенциала в контексте прародительства. Бабушка и дедушка могут интерпретироваться как особый тип социальных практик «пролонгированного» родительства [7]. Таким образом, во многих современных семьях в качестве социальных партнеров в социализации детей дошкольного возраста могут оказаться не только бабушки и дедушки, но и прабабушки и прадедушки [1; 5; 6].

В задачи нашего исследования, выполняемого в 2019–21 годах в Новгородской области на базе Областного автономного учреждения социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями», входило выявление потенциала прародителей в контексте воспитания дошкольников с ментальными нарушениями.

В качестве субъектов исследования выступили 22 дошкольника, проходивших реабилитацию в сопровождении прародителей. Экспериментальная группа детей была представлена 16 дошкольниками в возрасте от 4,5 до 6,5 лет с умеренной умственной отсталостью и 6 дошкольниками близкого биологического возраста с расстройствами аутистического спектра. Группу взрослых составили 22 прародителя. Из них 16 бабушек, 4 дедушки, 1 прабабушка и 1 прадедушка. Возраст прародителей колебался значительно: от 48 до 76 лет. Только 9 прародителей постоянно проживают совместно с ребенком и его родителями, остальные – отдельно, 13 прародителей работают и имеют возможность лишь эпизодически взаимодействовать с внуками, 6 – встречаются с внуками только во время реабилитации в Центре, специально приезжая для этого из другого населенного пункта или региона.

Семьи, принявшие участие в исследовании, проживают в различных районах Новгородской области: Старорусском, Боровичском, Батецком, Маревском, Маловишерском, Окуловском. Они посещали Центр 2 раза в год. Период реабилитации составлял 21 день. В обязанности прародителей входил не только физический уход за ребенком, но и сопровождение во время психологических тренингов, дефектологических занятий, экскурсий, походов и других мероприятий.

В интересы нашего исследования входили следующие направления:

1) исследование мотивации прародителей к социализации детей;

2) исследование возможностей прародителей в контексте социализации детей;

3) исследование эмоционального выгорания прародителей.

В данной статье остановимся на результатах, полученных по первому направлению исследования. В качестве диагностического инструментария для изучения мотивации прародителей к социализации дошкольников с ментальными нарушениями была использована клиническая беседа. Проведя критериальный анализ ее результатов, мы выяснили значительные различия мотивационных стимулов прародителей. В качестве мотивационных стимулов выступали: 1) желание помочь семье в воспитании особых детей – 9 случаев; 2) недоверие к методам воспитания, применяемым родителями – 11случаев; 3) стремление реализовать свой личностный потенциал – 8 случаев.

Прародители, проявившие желание помочь семье в воспитании особого ребенка, говорили, как о витальных, так и экзистенциальных трудностях жизни семьи, о проблемах родителей и сиблингов, сопровождающих семью в связи с воспитанием ребенка с ментальными нарушениями. Они, как правило, понимали значительные трудности ребенка в области социализации, называли в качестве ведущих не только академические и коммуникативные, но и трудности в области формирования социально-бытовых ориентировок.

Прародители, выразившие недоверие и неодобрение в отношении методов семейного воспитания, применяемым родителями ребенка, стремились «откоррегировать» эти методы, считали себя значительно более компетентными в области социализации дошкольников, нежели их родители.

Прародители, стремившиеся реализовать собственный жизненный потенциал, рассматривали социализацию дошкольников в качестве «новой линии» применения собственных личностных возможностей.

Таким образом, анализ полученных результатов позволяет нам, сделать следующие выводы:

– рассматривать прародителей, как субъектов социализации;

– выявленные мотивационные стимулы у прародителей к социализации детей дошкольного возраста с ментальными нарушениями, позволяют им реализовывать значительный воспитательный потенциал;

– в контексте прародительства появляется возможность реализации родительского потенциала.

Список литературы

1. Булыгина М.В. Прародители и внуки (обзор зарубежных исследований) / М.В. Булыгина, С.В. Комарова // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – №4. – С. 97–105.

2. Ермолаев Д.В. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы / Д.В. Ермолаев, И.Ю. Захарова // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практ. сб. – Вып. 5. – М.: Теревинф, 2006. – С. 9–33.

3. Милтон С. Обычные семьи, особые дети. – 3-е изд. / С. Милтон, Р.Б. Дарлинг, перевод Н.Л. Холмогорова. – М.: Теревинф, 2013. – 368 с.

4. Никольская О.С. Коррекция детского аутизма как нарушения афективной сферы: содержание подхода // Дефектология. – 2014. – №4. – С. 23–33.

5. Краснова О.В. Роль бабушки: Сравнительный анализ // Психология зрелости и старения. – 2011. – №3. – С. 56–57.

6. Шабунова А.А. Общественное развитие и демографические вызовы современности // Проблемы развития территории. – 2014. – №2 (70). – С. 7–17.

7. Янак А.Л. Прародительский потенциал как составляющая семейной ресурсности // Здоровье как ресурс: V. 2.0 / под общ. ред. проф. З.Х. Саралиевой. – Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2019. – С. 856–858.

Бровина Сафия Сирожиддиновна
студентка
Кувшинова Ирина Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ПРОБЛЕМЫ АБИЛИТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация*: количество лиц с отклонениями в развитии продолжает расти, возникает необходимость в создании специального пространства, в котором будет возможно проведение абилитационных и реабилитационных мероприятий. Распространение инклюзивного обучения в воспитательно-педагогических учреждениях может выступить в качестве необходимой зоны для реализации данных операций. В статье рассмотрена концептуальная связь инклюзивного образования с процессами абилитации и реабилитации. А также представлены и проанализированы препятствия, содержащиеся в структуре перечисленных процессов, и необходимость неразрывного протекания абилитационных и реабилитационных мероприятий от инклюзии.*

Ключевые слова*: дети с ограниченными возможностями здоровья, абилитация, реабилитация, инклюзивное образование.*

Постепенное продолжительное изучение психофизиологии людей с ограниченными возможностями здоровья привело государство к необходимости создания свода правил, позволяющих людям с инвалидностью жить и развиваться в современном обществе на равных. В России с 1995 года существует Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», который определяет государственную политику в области социальной защиты инвалидов в РФ, целью которой является обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод.

В статьях настоящего закона упоминаются такие термины, как «абилитация», «реабилитация». Для полного отражения сущности данных понятий обратимся к их определениям.

Абилитация – это система и процесс формирования отсутствовавших у инвалидов способностей к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности. Реабилитация – это система и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности [3].

Проанализировав фундамент, содержание настоящих понятий, можно сделать вывод, что оба процесса направлены на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности инвалидов в целях их социальной адаптации, включая достижение ими материальной независимости и интеграцию в общество.

Проблема инвалидности не ограничивается медицинским диагнозом болезни, она в гораздо большей степени представляется социальной проблемой неравных возможностей, так как у ребенка-инвалида нарушены связь с

миром, мобильность, контакты с ровесниками и взрослыми, недоступен ряд культурных ценностей, а иногда и элементарное образование [4].

Человек является социальным существом, развитие для которого – это неотъемлемая часть для полноценной жизни в обществе. Развитие невозможно без обучения. И уже сейчас в России успешно внедряется инклюзивное образование, обеспечивающее равноценное получение знаний для каждого человека, вне зависимости от его физических возможностей.

Инклюзивное образование – совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, разнообразных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений [1]. Благодаря инклюзивной методике обучения происходит интеграция детей с инвалидностью в общество нормально развивающихся сверстников.

Таким образом, становится ясно: абилитационные, реабилитационные мероприятия и инклюзивное образование направлены на достижение единой цели – интеграция лиц с ОВЗ в среду здоровых.

Несмотря на то, что успешное внедрение инклюзии происходит в большинстве регионах России, уровень такого типа обучения в общеобразовательных учреждениях недостаточно развит. Большинство, заведений, позиционирующих себя объектами, в которых осуществляется интегрированное образование, конечной целью обучения детей с ОВЗ ставит получение знаний, которыми должен обладать здоровый ребенок. Но, итогом инклюзивного образования должно стать не только получение знаний, но и в первую очередь восстановление или приобретение принципиально новых качеств, которыми раньше ребенок не обладал.

Это становится первым препятствием абилитационных и реабилитационных мероприятий в инклюзии.

Специалисты выяснили, что «полноценная поддержка ребенка с ограниченными возможностями здоровья должна включать не только систему абилитационных, реабилитационных мероприятий, но и комплексную психолого-медико-педагогическую работу по построению такого пространства жизни и активности, которая наилучшим образом сможет побудить ребенка использовать приобретенные функции в естественных условиях. Задачи по организации направленной активности ребенка, созданию у него мотивов к выполнению действий, вызывающих затруднения, к преодолению собственных трудностей входят в сферу педагогики и психологии и решаются с помощью построения специального педагогического пространства. Чем раньше ребенок, получив помощь, получит возможность активно действовать в адекватно организованном пространстве, тем лучше будет результат для его дальнейшего развития» [2].

Еще одной немаловажной проблемой является отсутствие необходимого материально-технического обеспечения образовательно-воспитательных учреждений. Особое место среди проблем детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата занимают трудности доступа к учреждениям образования и здравоохранения, жилым зданиям и транспорту, спортивным и культурным учреждениям, что делает их жизнь фактически изолированной от общества и препятствует процессам формирования и восстановления способностей инвалидов к различным видам деятельности [5].

Исходя из проведенного анализа понятийной базы абилитации и реабилитации и их связующего компонента с инклюзивным образованием, становится очевидна необходимость неразрывного обеспечения данных процессов друг от друга. Подобное единение на данном этапе развития

инклюзии на территории Российской Федерации неполноценно. Преодоление данной проблемы возможно в случае, когда ребенка с отклонениями включают в пространство, где осуществляются не только образовательные стандарты, но и проводятся восстанавливающие и корректирующие работы, направленные на развитие личности и улучшение психофизической основы ребенка с инвалидностью.

Список литературы

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 167 с.
2. Пурышкин И.П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями: автореф. дис. … канд. пед. Наук / И.П. Пурышкин. – Ижевск, 2006. – 28 с.
3. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 №181-ФЗ.
4. Зелинская Д.И. Инвалидность детского населения России (современные правовые и медико-социальные процессы): монография / Д.И. Зелинская, Р.Н. Терлецкая. – М.: Юрайт, 2019. – 194 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/370852/sotsiologiya/reabilitatsiyaabilitatsiya_detey_invalidov (дата обращения: 09.03.2021).
5. Полякова Н.В. Инклюзивное образование: проблемы и решение / Н.В. Полякова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://polyakova-natalya-vladimirovna.edumsko.ru/articles/post/1065126 (дата обращения: 09.03.2021).

Корнеева Дарья Геннадьевна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИЗУЧЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация*: в статье отражена актуальность изучения проблемы ценностных ориентаций у студентов с нарушением слуха, дано понятие ценностных ориентаций, представлены показатели развития ценностных ориентаций (доминирующий мотив в деятельности, показатель гармоничных или дисгармоничных ориентаций, доминирующая направленность личности, уровень сформированности ценностных ориентиров и показатель осмысленности жизни) и результаты их изучения у студентов с нарушением слуха.*

Ключевые слова*: ценностные ориентации, студенты с нарушением слуха, показатели развития.*

Проблема изучения ценностных ориентаций обострилась в последнее годы из-за происходящих перемен в социально-экономическом укладе

современного российского общества. Эти перемены приводят не только к обновлению в сфере ценностей, но и формированию кардинально новых стандартов в этой области

Социально-экономическая ситуация в стране кардинально меняется, а значит меняются ценности и нормы молодежи и студентов. В связи с этим особенно актуальным становится вопрос о изучении, анализе и развитии показателей ценностной сферы.

Говоря о юношеском возрасте, стоит упомянуть о глубоком психологическом конфликте, так как студент только начинает пробовать различные социальные роли, обретая опыт в различных сферах общения, включая профессиональную. Это еще одно доказательство в актуальности изучения ценностных ориентаций, идеалов, предпочтений, интересов и отношений к ним студенческой молодежи как социокультурной группы.

Наиболее полную теоретическую и эмпирическую интерпретацию термин «ценностные ориентации» получил в работах В.А. Ядова. Под ценностными ориентациями он понимал «разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения» [4]. Ядов подчеркивает, что ценностные ориентации являются высшим уровнем в иерархии склонностей и установок человека.

К сожалению, вопросы, изучающие ценностную сферу при нарушениях слухового анализатора, в основном касались детей дошкольного и младшего школьного возраста. Работ, посвящённых подростковому и юношескому возрасту значительно меньше.

В юношеском возрасте лица с ограниченными возможностями здоровья, а в частности с нарушением слуха, нуждаются в специальной помощи, чтобы добиться максимальной интеграции в социум. На этом возрастном этапе происходит неизбежная переоценка ценностей, вследствие чего остро стоит вопрос о выявлении системы ценностей и смысловых конструктов, своевременное формирование и коррекция которых может способствовать преодолению депривационных тенденций.

Ценностные ориентации, по мнению Н.А. Журавлевой – это относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на различные цели, которые имеют для нее смысложизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов (способов) поведения и являющиеся относительно независимыми от наличных ситуаций [2].

М. Рокич дал следующее определение: «Ценностные ориентации – это устойчивое убеждение, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной и социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, или конечная цель существования» [1].

Ценностные ориентации являются одним из основных новообразований личности, отражающие сознательное отношение человека к социальной действительности. Следовательно, ценностные ориентации определяют широкую мотивацию человеческого поведения, имеющие тесную связь с направленностью личности. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее взглядов на окружающий мир, к социальному окружению, к себе самому и является основой мировоззрения.

Проанализировав определения ценностных ориентаций различных авторов, можно выделить следующие показатели развития ценностных ориентаций у студентов с нарушением слуха:

– доминирующий мотив в деятельности;

– показатель гармоничных или дисгармоничных ориентаций;

– доминирующая направленность личности;

– уровень сформированности ценностных ориентиров;

– показатель осмысленности жизни (интегральный показатель) и пять субшкал (три – непосредственно смысложизненные ориентации, а остальные два – аспекты локуса контроля).

Выбор диагностической программы обусловлен не только выделенными показателями, но также малой энергозатратностью проведения, простотой проведения и интерпретации результатов и возможностью адаптации к студентам с нарушением слуха. В диагностическую программу вошли следующие методики: методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной, тест мотивации достижений Т.А. Мехрабиан, анкета изучения жизненных ценностей В. Смекала и М. Кучера (адаптированная методика Б. Басса), методика «Ценностные ориентации» М. Рокича и тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева.

Исследование показателей развития ценностных ориентаций было организовано на базе государственного профессионального образовательного учреждения Тульской области «Тульский техникум социальных технологий». Выборку исследования составили 7 обучающихся 1 и 2 курсов с разной степенью нарушения слуха в возрасте 18–21 лет.

Следует отметить, что при проведении диагностической программы испытуемые точно знали, что от них требуется. Диагностика проводилась в спокойной, доброжелательной обстановке. Предъявление диагностической программы проводилось с помощью сурдопереводчика, психолога, дефектолога, жестовой речи и дактильной азбуки.

Изучение показателя доминирующего мотива деятельности дало следующие результаты: у двух студентов выявлен высокий мотив стремления к успеху (больше 50%), но у преобладающей части опрошенных высокая мотивация избегания неудач. То есть у большинства людей в юношеском возрасте с нарушенным слухом преобладает стремление пренебрегать важными делами, присутствует страх начинать новое дело.

Показатель гармоничных или дисгармоничных ориентаций по методике «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потёмкиной» показал низкую направленность на альтруизм и власть у всех испытуемых. Таким образом, в юношеском возрасте у людей с нарушением слуха выявлена низкая направленность на деятельность для пользы других и низкая мотивация влияния на других, на общество. А наиболее важными жизненными ценностями выступают: увлеченность к изучаемому делу (ориентация на процесс) и стремление к преумножению своего материального обеспечения (ориентация на деньги). Также, для юношей с нарушением слуха одной из ведущих ценностей является стремление к увеличению своего благосостояния. Так как некоторые ценности выражены неодинаково, то данная категория студентов имеет дисгармоничные ориентации. Но в процессе

дальнейшей работы целесообразно уточнить причины дисгармоничности ориентации или низкую мотивацию. Эти причины могут быть временными и не нуждаться в коррекции.

Показатель доминирующей направленности личности отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью. Почти у всех респондентов отмечена доминирующая деловая направленность, кроме двух участником эксперимента (доминирует направленность на взаимные действия и низкая степень выраженности направленности на себя), что показывает потребность в общении и стремление поддерживать хорошие отношения с товарищами. Доминирующая деловая направленность отражает заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентацию на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Показатель уровня сформированности ценностных ориентиров исследовался с помощью методики Милтона Рокича «Ценностные ориентации».

Результаты исследования ценностных ориентаций студентов с нарушением слуха в юношеском возрасте с помощью опросника Милтона Рокича представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сводная таблица значимых терминальных и инструментальных ценностей у студентов с нарушением слуха

№ ценностей п/п	Терминальные	Инструментальные
1	Активная деятельная жизнь	Исполнительность
2	Интересная работа	Эффективность в делах
3	Здоровье	Самоконтроль
4	Любовь	Воспитанность
5	Материально обеспеченная жизнь	Аккуратность
6	Продуктивная жизнь	Чуткость

Терминальные ценности отражают смысл существования человека, его цели и приоритеты, которыми он руководствуется в своей жизни. Чем выше потребности индивида, тем шире список таких убеждений. Терминальные ценности Милтона Рокича связаны с иерархией инструментальных убеждений, именно тех качеств, которые помогают человеку достичь тех самых целей жизни.

Такие ценности, как «Активная деятельная жизнь» и «Интересная работа» занимают ведущие позиции в иерархии ценностей студентов с нарушением слуха, а зачастую, данные ценности являются синонимами. Так как профориентационная работа, как организация практической деятельности является обязательной при обучении в школе-интернате I и II вида, со школьного возраста студентам с нарушением слуха прививалась трудовая самореализация как единственно возможная.

Ценность «Здоровье» занимает следующее место, после ценности «Интересная работа».

Ценность «Материально обеспеченная жизнь» является одной из побудительных причин для поступления в образовательное учреждение и получения профессии. Стоит отметить, что именно этой цели будет подчинена их дальнейшая жизнь, поскольку именно с этой основополагающей ценностью они будут работать.

К сожалению, такие ценности, как «справедливость, познание, свобода, счастье других», не заняли ведущих позиций в личностных ценностях студентов с нарушенным слухом. Чаще всего, эти качества воспитываются на примерах из жизни разных людей, разных поколений, это очень серьезные философские категории и, для того чтобы они стали значимой ценностью для студентов, необходимо целенаправленно познавать их.

Инструментальные (ценности-средства) – ценности, определяемые как убеждения человека в том, что определенный образ действий или свойство личности являются предпочтительными в любой ситуации. К инструментальным ценностям относятся инструменты, для достижения конечных целей, терминальных.

Юноши с нарушением слуха в большей степени проявили приоритетность ценностей дела, а именно «Исполнительность», «Эффективность в делах» и Аккуратность». Менее выражены ценности общения: «Воспитанность» и «Чуткость». По результатам исследования можно сделать вывод, что юноши с нарушением слуха в большей степени ориентируются на ценности профессиональной самореализации и конкретные ценности. А самыми незначительными ориентирами для них являются ценности личной жизни и абстрактные ценности.

Результаты исследования показателя осмысленности жизни по методике «Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева» выявило у всех респондентов низкий уровень по шкале «Локус-контроль Я». Что говорит о неверие юношей с нарушением слуха в свои силы контролировать события собственной жизни.

Таким образом, ценностные ориентации студентов с нарушением слуха отличаются следующими особенностями: преобладание высокого мотива избегания неудач, ориентир на ценности профессиональной самореализации и обладание материальными ценностями, выраженная направленность на задачу и высокая степень убежденности в отсутствии свободы выбора и бессмысленности строить планы на будущее. Доминирование деловой направленности означает, что на первом месте стоят мотивы, порождаемых самой деятельностью.

Таким образом, необходима коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие ценностных ориентаций у студентов с нарушением слуха.

Список литературы

1. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / Н.Ф. Гребень. – Минск: Соврем. Шк., 2007. – 496 с.

2. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н.А. Журавлева. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006. – 301 с.

3. Шевчук З.Н. Психологические особенности развития духовного потенциала в юношеском возрасте / З.Н. Шевчук // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – М. – 2012. – №2. – С. 64–69.

4. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов. – Л.: Наука, 2007. – 207 с.

Полукарова Юлия Олеговна
магистрант
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-98212

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПО МАТЕРИАЛАМ ОПИСАНИЯ СЛУЧАЕВ

Аннотация*: обсуждается актуальность изучения переживания времени у детей с расстройством аутистического спектра. Дается теоретическое обоснование данной проблемы, а также рассматривается сложность изучения данной модальности у детей с расстройством аутистического спектра. Обсуждаются причины, по которым необходимо изучать проблему переживания времени у детей с расстройством аутистического спектра. Описываются переживания времени у детей с расстройством аутистического спектра на материале двух кейсов.*

Ключевые слова*: переживание времени, восприятие времени, расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение.*

Восприятие времени – сложный процесс, постепенное развитие которого обусловлено разными факторами (психическими, социальными, физиологическими и др.). Существование различных форм восприятия времени, выявленные исследователями, таких как биологическое время, индивидуальное [4, с. 126], социальное, биографическое время, говорит о многофакторности и многогранности человеческой психики, а также о том, что восприятие времени носит зачастую глубоко субъективный и индивидуальный характер. Большое количество экспериментов, исследующих восприятие длительности временных отрезков, показало, что переоценка или недооценка временны́х событий зависит не только от ситуации, в которой находится испытуемый, но в большей степени от его физического состояния и эмоционального настроя. Г. Хогланд [18, с. 774] выдвигал свою биологическую гипотезу восприятия времени, опираясь на физиологическое состояние своей жены в момент исследования (он просил ее оценить минуту при гипертермии и гипотермии – данные были полярны). Р. Орнштейн [18, с. 777] доказал, что максимальная «заполненность» временного интервала событиями воспринимается как более длительная, чем интервал, заполненный минимальными стимулами (событиями). Данные исследования показывают, что биологическое восприятие времени, его ощущение и переживание на физиологическом и психическом уровнях являются базисом для формирования переживания времени, индивидуального, биографического, исторического и т. д.

Изучение переживания времени у детей проводится редко [3; 6], зачастую проверяется лишь понятийный аппарат (определение сезонов,

частей суток, последовательность дней недели и месяцев), сформировавшийся у ребенка к поступлению в школу, но эти данные недостаточны, чтобы понять, насколько точно и цельно ребенок воспринимает данную модальность. При этом внутренняя репрезентация и переживание времени, влияющая на дальнейшее формирование учебного поведения: внутреннюю мотивацию, усидчивость, усердие, способность к выполнению пула заданий в течение обозначенных интервалов, очень важна.

Восприятие времени детьми младшего возраста с расстройством аутистического спектра является малоизученной темой [11]. Актуальность данного исследования определена тем, что проблема расстройств аутистического спектра остро стоит в настоящее время и вызывает озабоченность специалистов. По данным Центра по контролю и профилактике заболеваний США, опубликованным в 2020 году – расстройства аутистического спектра (РАС) встречаются у каждого 54-го ребенка, что на 10% больше, чем по статистике 2018 года [19]. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) дает несколько другие данные: 1 ребенок на 160 детей, тем не менее, это достаточно большой процент детей и семей, которым нужна помощь специалистов [7].

Известно, что у детей с РАС имеется своеобразие восприятия окружающего мира в целом. Особенности восприятия сенсорных стимулов разными видами модальности: аудиальной, визуальной, кинестетической – влияют на речевые функции, мыслительные процессы, длительность удержания внимания, способность запоминания, а также коммуникативные навыки и социальное взаимодействие [15] Множественные психологические и нейропсихологические исследования, проводимые в данной области, обнаруживают особенно грубо страдающей именно перцептивную сферу пространственно-временных отношений. Дети с РАС обладают несколько иным восприятием топологических свойств объекта, в том числе и по причине особенности формирования зрительного гнозиса, что в дальнейшем и приводит к нарушениям процессов формирования стойкости и произвольности восприятия [12]. Также при уровневом подходе, описанном О.С. Никольской с соавторами [14], мы можем видеть характерные психоэмоциональные особенности, присущие детям с РАС (к примеру, тревожные проявления, эмоциональную расторможенность, страхи чего-то нового, неизвестного, нервную истощаемость и утомляемость), которые переходя от одной группы к другой [14, с. 37] меняют интенсивность в большую или меньшую сторону.

Кроме того, дети с РАС имеют достаточно разный интеллектуальный уровень и степень глубины дефекта [14], что в некоторых случаях делает недоступным исследование восприятия индивидуального времени, вследствие невербальности или тотальной отчужденности ребенка.

Такое сложное и многогранное явление, как восприятие и переживание времени у детей с РАС важно изучать, так как, в первую очередь, изучение восприятия времени важно для получения и структуризации системных знаний о детях с РАС и специфичности их восприятия окружающей реальности. Во-вторых, помимо теоретической значимости мы имеем значимость практическую, так как в работе психолога важно выявить различные дефициты в сенсорно-перцептивной системе для их успешной коррекции. В-третьих, практическая целесообразность данного исследо-

вания заключается в том, что в повседневной жизни нам важно обучить детей с РАС пользоваться календарями, планерами, часами, таймерами, секундомерами и другими приспособлениями, из которых мы получаем информацию для самостоятельной организации, планирования и прогнозирования событий.

В нашем исследовании применялась методика case-study [13] с использованием метода наблюдений за детьми, методики семантического дифференциала, методики рисуночных тестов, метафор и ассоциативных рядов; нами также была использована методика Иншаковой-Колесниковой (для исследования понятийного аппарата представлений о времени), методика определения субъективной минуты в покое и при осуществлении деятельности, а также беседа с родителями.

В настоящее время исследование имеет статус незавершенного, и в статье мы представили качественный анализ двух случаев.

Кейс №1.

А.Б. 9 лет, РАС. Воспитывается в полной семье, состоящей из 4 человек, есть младший брат 2-х лет.

По словам матери, А. имеет своеобразные достаточно узкие интересы в игре, в общении, также при гипервозбуждении проявляются различные стереотипии и аутостимуляции (трясет руками у лица, прыгает на одном месте, ходит по комнате без остановки). Имеет сложности в общении с одноклассниками и другими сверстниками, в том числе и из-за завышенной самооценки.

А. объясняет свою необщительность с одноклассниками тем, что с ними не о чем говорить. Хотя при этом в нем присутствует здоровый интерес к их деятельности. Также у А. есть чувство азарта: когда речь заходит об успеваемости, он старается во всем быть первым.

А. высоко интеллектуален, разбирается в поездах, картах метро других городов, а также интересуется созданием алфавитов и письменных знаков у разных народов. Любит фантазировать и воображать различные миры, продумывает все до мельчайших подробностей, придумывает расы, живущие в этом мире, названия городов и письменность. В некотором плане данные увлечения, а также постоянное составление арифметических и геометрических прогрессий дают нам картину специфических персевераций, из которых сложно переключиться на другую игру или выполнение школьных заданий.

В сюжетно-ролевой игре А. – ведомый, ему больше доставляет удовольствие сам этап подготовки к игре. Он очень долго сочиняет специальные правила и табу в игре, так что сверстники могут начать играть без него. Такое же поведение заметно на уроках и на занятиях с психологом. При предъявлении инструкции или письменного задания А. может долго рассказывать про шрифт, которым он напишет ответ, цвет карандаша; он расскажет, как это слово переведется на его придуманный язык, в итоге на выполнение задания А. тратит очень много времени и сил, а темп выполнения снижается.

А. тревожно относится к «чужим взрослым»: при встрече с новым педагогом он может долго не говорить, смотреть в пол, затем, если педагог дает интересные задания, А. «оттаивает» и присоединяется к выполнению.

Тест на ориентацию в пространстве по методикам Иншаковой – Колесниковой [9], а также по методике Семаго [16] выполнен хорошо, затруднений не возникло, при этом вне диагностических мероприятий, на обычном занятии А. непроизвольно может путать лево и право.

В том, что касается восприятия времени как измеряемой величины, уровня понятийности в вопросах о сменяемости сезонов, изменения времени суток, давности событий, а также их прогнозирования, А. разбирается достаточно хорошо. А. легко запоминает даты определенных значимых для него событий, в некоторых случаях может назвать даже часы (например, рассказал, что летал на море 2 года назад и вылет был в 19.50). После использования определенных методик, мы решили выяснить субъективное восприятие времени и индивидуальное воззрение на данный вопрос. Мы попросили А. нарисовать рисунок на тему «время», как он понимает, что это такое. Надо сказать, что мы и ранее подозревали у А. фанатичную зависимость и заостренность внимания на этом вопросе.

Так, при первой встрече с матерью А. она рассказала, что А. очень расстраивается, если распланированный день идет не так, при этом он может переживать даже за те события, которые его затрагивают лишь косвенно. Например, А. очень переживал, когда у его бабушки отменился плановый визит к врачу, А. недоуменно спрашивал бабушку, почему же она не пошла к врачу, несколько раз за день, и все ее объяснения его не устраивали. В этот день у А. наблюдалась эмоциональная лабильность, расторможенность, невнимательность. В течение всего дня А. говорил об этой ситуации, что мешало ему делать уроки и заниматься другой деятельностью.

Такие тяжелые переживания, казалось бы из-за пустяка, влекут за собой неприятные последствия, выражающиеся в тревожности, страхах, истерических припадках. Такая уязвимость перед неожиданностями говорит нам о его гиперчувствительности в модальности восприятия времени.

Рисунок А. на тему «Время» *(рис. 1)* как раз показал нам уникальность его восприятия времени. На рисунке представлена прогрессия временных интервалов в различной цветовой гамме. А., показывая мне данный рисунок, сказал: «Я хочу тебя научить определять время с помощью цвета». То есть в его понимании временные интервалы имеют свой определенный цвет и только ему понятную длительность. Интервалы времени А. начал с обозначения промежутка нулевой длины, так он показал, как воспринимает мгновение. Розовым обозначил интервал, когда находится в школе 2 ч 2 мин – 4 ч 44 мин. Красно-черным он изобразил интервал времени, в котором его мама на работе: 4 ч. 44 мин – 8 ч. Также А. очень долго и подробно рассказывал про другие интервалы, интервал, 1 мес. 1 сек-1 год – это его восприятие длительности года. На этом интервале А. остановился и спросил: «Дальше уже будет вечность?». Таким образом, мы предварительно можем допустить, что дальше года А. не может представить длительные интервалы, потому что год – это уже очень долгий срок в его восприятии.

При проведении методики ассоциативного ряда мы выяснили, что А. ассоциирует время с Космосом, Самолетом, Часами, Минутой, Секундой, Цифрой. По результатам проведения методики метафор А. сравнивает время с Водой, Течением, Тягучестью.

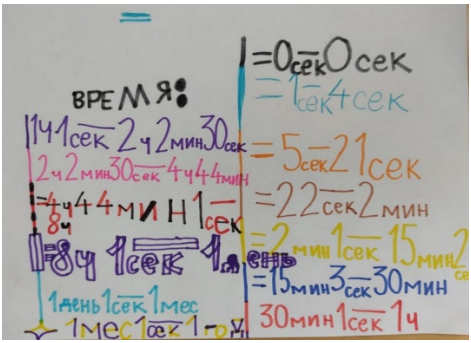


Рис. 1

По результатам рисуночного теста можно сказать, что у А. имеются особенности в восприятии и переживании времени, синестезия времени с цветом, а также другие заостренности на времени, что может не только быть положительным фактором в дальнейшем развитии, например: умение самостоятельно прогнозировать и планировать события, но и иметь негативные стороны: повышенная тревожность, страх опоздания, страх неуспеха в учебной деятельности. Все это глубоко влияет на формирование здорового мотивационного звена личности, длительность удержания внимания и другие паттерны учебного поведения.

Кейс №2.

А.Я. 8 лет, РАС. Я. воспитывается в полной семье из 4-х человек. Есть младшая сестра 3-х лет.

Мать рассказывает о Я. как о добром, бесконфликтном ребенке, у которого есть небольшие проблемы при общении со сверстниками, а также застревания на определенных темах. К примеру, Я. очень любит мультфильмы-страшилки, компьютерную игру «Майнкрафт» и часами может обсуждать эти темы.

Я. обладает хорошими знаниями об окружающем мире, также он хорошо ориентируется в пространстве не только своего тела, но и в окружающем его.

Речь Я. богата и хорошо развита, но все же, имея некоторые пробелы в знаниях скорее вследствие незаинтересованности и индифферентности, Я. не всегда может своими словами пересказать рассказ или составить рассказ по картинкам. При этом в тех темах, которые ему интересны, он легко сочиняет истории или объясняет суть происходящих событий. Иногда в речи присутствует бессмыслица, а если его попросить объяснить, о чем он сейчас говорит, Я. конфузится: таким образом, здесь мы видим проявление самокритичности и самоанализа.

При ярких эмоциональных впечатлениях, особенно, если Я. нравится определенное упражнение или деятельность на занятии, у него проявляются стереотипичные движения (прыгает, хлопает в ладоши).

Также у Я. периодически возникают моменты дурашливости и нежелательного поведения. Он может не выполнять инструкции, выйти из-за стола и лечь на пол, безостановочно и театрально смеяться. Данное

поведение рассматривается нами как проявление негативизма к учебной деятельности. Предъявление более интересных, захватывающих заданий в игровой форме совместно с мотивирующим стимулом зачастую решает эту проблему.

Я. часто отвлекается, не способен удерживать внимание на долгое время, максимально – 10 минут (выполнял корректурную пробу).

При беседе с матерью Я. было выяснено, что у Я. часто нет структуры или плана дня. Я. знает, что в будни он идет в школу, а в определенные дни на кружки, но вследствие малого уделения внимания темам: «дни недели», «месяцы», он может не знать, в какой день у него кружок или занятия с психологом. И часто новость о том, что он идет куда-то сегодня заниматься, обескураживает Я.

Индивидуальное восприятие времени у Я. складывается из ярких событий: дни рождения, новый год, праздники в школе или другие мероприятия, где Я. получает много хороших впечатлений. При исследовании субъективного восприятия времени у Я. с помощью методики метафор и ассоциативных рядов было выявлено, что Я. очень плохо понимает такую абстракцию как время. Из ассоциаций Я. назвал лишь: часы, час, секунда, 1 миллиард минут. Метафоры к «времени» Я. пытался придумать, обсуждая тему мультфильмов и игры: он нерешительно сказал, что Время похоже на героя мультфильма, потому что оно очень быстрое.

Рисунок на тему «Время» *(рис. 2)* также говорит нам об очень узких представлениях: Я. изобразил циферблат часов без цифр, при этом он объяснил, что данные часы висят в Лондоне на «Биг-Бэне».

Рис. 2

Применялась также методика измерения отрезка времени в период деятельности. На вопрос: «Как ты думаешь, как долго мы уже занимаемся?», заданный через 20 минут после начала занятия, Я. ответил: «Уже очень долго, миллиард минут! Я уже очень хочу домой».

После 5 минут выполнения одного задания на вопрос: «Как долго ты выполняешь это задание?» – Я. ответил: «Очень долго, мне кажется, уже 2 часа прошло». Тут мы видим подтверждение когнитивной теории Р. Орнштейна [18, с. 778], что при разной заполненности промежутков времени событиями, время воспринимается по-разному. Орнштейн утверждал, что при большей заполненности время течет намного быстрее. В нашем случае мы можем сказать, что Я. предъявлялось несколько

заданий, на выполнение которых ему требовалось от 2 до 5 минут, темп работы к 3 заданию у Я. снизился и он откровенно лежал на столе. То есть заполненность нашего временного отрезка событиями оказалась мала и восприятие времени данного интервала было сильно переоценено.

Данные, полученные в результате исследования, говорят нам о том, что Я. имеет общие представления о времени, как об измеряемой величине, у него есть знания о сменяемости сезонов, о давности событий, о последовательности дней недели и месяцев. При этом данные знания не структурированы и не систематизированы, так как Я. не умеет ими пользоваться на практике.

Хотелось бы сказать, что многие родители и педагоги в теме развития восприятия времени видят лишь механическое заучивание названий дней недели и месяцев, не обучая при этом ребенка пользоваться ими. Это приводит к диссонансам между реальным знанием и заученным. Ребенок не в силах решить логическую задачу: «если сегодня понедельник, то вчера был …?», потому что заученная последовательность дней не может трансформироваться в другой порядок. В то же время хаос знаний, наложенный на субъективное переживание времени, дает нам картину дезорганизованности, недисциплинированности, отсутствия мотивации. Ребенок не может прогнозировать окончание занятия, не может определить примерное время, которое ему требуется для выполнения задания. Отсюда выступают проблемы с почерком, письмом, чтением [8]. Ребенок торопится там, где есть время, и медлит, там, где на выполнение задания есть ограниченный интервал.

Заключение.

Специфика восприятия времени у детей с РАС отражает на себе общие особенности их восприятия окружающей среды.

Два эти случая полярны между собой и дают нам картину вариантов крайней акцентуированности личностных черт. В одном случае ребенок слишком много внимания уделяет вопросу отслеживания временных отрезков, переживает, если его распорядок дня нарушен, становится при этом эмоционально лабильным и тревожным. В другом случае, наоборот, теме времени не придается особенного значения. Ребенок, употребляя в речи темпоральную терминологию, не понимает ее смысла, нет структурированности дневного плана действий и деятельности. Ребенок не знает, где он окажется вечером: на кружке или дома. Это в свою очередь влияет на эмоциональное состояние. Ребенок часто испытывает стресс и вполне не удивительно, что у него отсутствует мотивация на занятии [14, с. 123].

Без сомнения, данные, полученные в результате исследования, требуют глубокого анализа, а также проведения исследования на большем количестве респондентов для надежности и валидности исследования. Но уже сейчас, даже на примере этих двух кейсов, разница в восприятии времени и его своеобразном переживании детьми с РАС очевидна. В дальнейшем мы планируем проводить более детальное обследование детей, полагаясь на методологию триангуляции [10].

Список литературы

1. Артемова Е.Э. Особенности поведения детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Э. Артемова, Е.В. Исаева // Актуальные проблемы теории и практики современного специального образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во ГБОУ «Школа №1708», 2017.

2. Бабич Е.Г. Особенности восприятия у дошкольников с расстройством аутистического спектра / Е.Г. Бабич // Актуальные проблемы теории и практики современного специального образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во: ГБОУ «Школа №1708», 2017.

3. Балашова Е.Ю. Возрастные различия в восприятии и переживании времени / Е.Ю. Балашова, Л.И. Микеладзе // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, №30. – С. 9.

4. Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1981.

5. Бурлакова Н.С. Метод формулирования случая в практико-ориентированном исследовании / Н.С. Бурлакова, Ю.Н. Федорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Том 24, №1. – С. 109–129. – doi: 10.17759/cpp.2016240108 (дата обращения: 23.03.2021).

6. Вяхирева И.Ю. О некоторых особенностях оценки временных интервалов в младшем школьном возрасте / И.Ю. Вяхирева, Е.Ю. Балашова // Журнал практического психолога. – 2009. – №. 1. – С. 101–111.

7. Всемирная организация здравоохранения. Шестьдесят седьмая сессия Всемирной ассамблеи здравоохранения. A67/17. Пункт 13.4 предварительной повестки дня 21 марта 79 2014 г. Комплексные и согласованные усилия по ведению расстройств аутистического спектра.

8. Защиринская О.В. Пространственно-временные представления как основа формирования навыков письма у детей с задержкой психического развития / О.В. Защиринская, О.Л. Курчигина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: 12. – 2012. – Вып. 1. – С. 9–16.

9. Иншакова О.Б. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией: учебно-методическое пособие / О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова. – М.: В. Секачев, 2006. – 80 с.

10. Кошарная Г.Б. Триангуляция как способ обеспечения валидности результатов эмпирического исследования / Г.Б. Кошарная, В.П. Кошарный // Известия вузов. Поволжский регион. Серия: Общественные науки. – 2016. – №2 (38) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/triangulyatsiya-kak-sposob-obespecheniya-validnosti-rezultatov-empiricheskogo-issledovaniya (дата обращения: 27.03.2021).

11. Мальцева Н.А. Представления о времени у подростков с расстройствами аутистического спектра: дис. … канд. психол. наук / Н.А. Мальцева; Институт коррекционной педагогики РАО. – М., 2019.

12. Манелис Н.Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими расстройствами: дис. ... канд. психол. наук / Н.Г. Манелис; Моск. гос. университет. – М., 2000.

13. Михайлов А.С. Кейс-стади – исследовательская стратегия или метаметод? / А.С. Михайлов // Экономика и социум. – 2014. – №3 (12), июль – сентябрь. – С. 543–551 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://a78cf8ac-3ef5–4670–8fcd-a900ec94fdfb.filesusr.com/ugd/b06fdc_460f15400493497482b3fe69a0f005cd.pdf?index=true (дата обращения: 23.03.2021).

14. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во: Теревинф, 2017. – 288 с.

15. Натарова К.А. Расстройства аутистического спектра (клинико-динамический, региональный и семейный аспекты) / К.А. Натарова, А.В. Семке, Е.В. Гуткевич. – Томск: Изд-во «Иван Фёдоров», 2012. – 192 с.

16. Семаго Н.Я. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст: методическое пособие и комплект демонстрационных материалов / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2005.

17. Харламенкова Н.Е. Case study как метод исследования личности / Н.Е. Харламенкова // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/exp_collection/issue/34798_full.shtml (дата обращения: 23.03.2021).

18. Шиффман Х.Р. Ощущение и восприятие / Х.Р. Шиффман. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 928 с.: ил.

19. Hodges H., Casey F., Neelkamal S. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation // Translational Pediatrics [Online], 2020. – Vol. 9. – Suppl. 1. – P. S55–S65. doi: 10.21037/tp.2019.09.09.

Прохорова Алина Александровна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МОЛОДЕЖИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СТУДЕНЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация*: в статье рассматриваются вопросы взаимоотношений студентов с нарушением слуха в группе и в образовательной организации в целом. Показано, что, лишь находясь в коллективе, личность развивается и формируется. Коллектив студентов представляет собой важную ступень в становлении личности, который формирует основные качественные характеристики состоявшейся личности, принятие коллективом сверстников, способность функционировать в коллективе, решая задачи, выходить из конфликтных ситуаций, т. е. быть полноценным субъектом социальной жизни всего человечества.*

Ключевые слова*: студенческий коллектив, межличностные отношения, студенты с нарушением слуха.*

В современном мире межличностное общение и межличностные отношения в студенческом коллективе являются важным условием в жизни людей. Становление человека как личности, развитие психологических функций и психического процесса, формирование человека как социально адаптированного субъекта общества просто невозможно без межличностных отношений [3; с. 91].

Общение подразумевает собой не только взаимодействие людей, взаимопонимание между людьми, но и установление определенных взаимоотношений, в результате чего проявляются своего рода взаимообращение (отношение к определенному субъекту взаимоотношений, поведение). Под межличностным общением подразумевается процесс взаимодействия двух и более субъектов в рамках системы «человек – человек» во множестве аспектов динамичного развития и функционирования отношений.

Период студенчества характеризуется поиском человека своей дороги в жизни. Именно, поэтому в образовательной организации происходит становление ступени активного профессионального самоопределения,

потому что эти условия позволяют раскрыть и понять не только суть будущей профессии, но и в будущем осознать личную причастность к выбранной профессии после окончания высшего учебного заведения.

Среди важных характеристик студенческого коллектива выделим единство социально обусловленных потребностей, личных интересов, целей, задач, перспектив, социальную направленность на получение профессии, обязательств, которые предполагают достижение необходимых результатов как в обучении, так и в иной деятельности, и т. п. Вышеуказанные факторы способствуют сплочению студенческого коллектива, в том числе студентов, имеющих нарушения слуха.

Студенческий коллектив является одним из самых ярких примеров формальной группы, в которой четко определены позиции всех ее членов, прописанные нормами каждой из групп. Отмечено, что внутри каждого студенческого коллектива, возможно образование неформальных групп.

Отметим, что важной ролью в формировании межличностных отношений являются непосредственно условия, в которых происходит взаимодействие. В первую очередь, это тесно связано с нарушением слуха, видами совместной деятельности, в процессе которых устанавливаются и формируются межличностные контакты (учеба, отдых, работа), жизненных ситуацией (повседневные, экстремальные, нестандартные), а также этнической средой и гендерным составом группы и т. п.

Предположим, что связь между морально-психологическим климатом коллектива и степенью его сплоченности возможно представить в формуле: чем выше уровень развития положительного, благоприятного и комфортного климата для студентов с нарушением слуха в коллективе, тем будет и выше степень сплоченности большинства участников данной группы. Подчеркнем, что психологически благоприятный климат в коллективе, имеет значительное влияние на сам механизм реализации различных отношений, которые, в итоге, приводят к определенным изменениям как в социальном, так и в психологическом состоянии каждого из членов студенческого коллектива [2; с. 42].

Проводя анализ в межличностных отношениях важно рассмотреть различия вариативных психологических и социальных механизмов вышеописанных отношений, которые основываются на единой природе, а также необходимо принять и тот факт, что они образуют в коллективе среди студентов разные слои групповой активности.

Рассмотрим в структуре коллектива две организационные структуры: формальную и неформальную. Формальная структура студенческого коллектива зависит от функциональных обязанностей, закрепленных за каждым членом данного коллектива. Неформальная структура – это сеть уже сложившихся взаимоотношений между членами группы людей, связанных потребностью в дружбе, привязанностью, получением различной помощи и т. д.

Помимо, в коллективе студентов, имеющих нарушение слуха, формирование межличностных отношений в определенной степени зависит как от активизации образовательного процесса, так и от реализации активных инновационных методов обучения студентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что, лишь находясь в коллективе, личность развивается и формируется. Коллектив студентов, в который включены и студенты с нарушением слуха, представляет собой

важную ступень в становлении личности, который формирует основные качественные характеристики состоявшейся личности, быть принятым коллективом сверстников, способность функционировать в коллективе, решая задачи, выходить из конфликтных ситуаций, а значит быть полноценным субъектом социальной жизни всего человечества.

Список литературы

1. Белинский В.Л. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов школы глухих // Вопросы сурдопедагогики / В.Л. Белинский. – М., 1972. – С. 324.
2. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: Тетра Системс, 2000. – С. 240.
3. Мычка С.Ю. Социальное взаимодействие в студенческом коллективе / С.Ю. Мычка, М.А. Шаталов // Социальные отношения – 2015. – №4 (15). – С. 91–96.
4. Стрелкова И.Э. Социально-психологические особенности дружеского общения студентов // Вопросы педагогики и психологии / под ред. И.Э. Стрелковой. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1970. – С. 62–75.

Таразанова Юлия Александровна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

САМООЦЕНКА КАК КРИТЕРИЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье рассмотрены особенности самооценки детей младшего подросткового возраста с задержкой психического развития. Автором приводятся факторы становления самооценки у младших подростков, показана связь самооценки с адаптацией.*

Ключевые слова*: самооценка, дети младшего подросткового возраста с ЗПР, адаптация.*

В общих чертах термин «самооценка» в психологической литературе понимается как сложная система, определяющая характер самоотношения индивида и включающая общую самооценку, отражающую уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя, парциальные и частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности. Самооценка может быть разного уровня осознанности [1].

Самооценка подростка складывается из оценок поведения, свойств, качеств, личности его значимого окружения в ходе его социализации и воспитания [2]. В такой период, как подростковый вырабатывается собственная независимая система эталонов, то есть активно формируется самосознание, самоотношение и самооценивание. Развивается способность проникновения в свой внутренний мир. Подросток начинает осознавать свою неповторимость и особенность, происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Осознанность формируется в единстве двух составляющих ее факторов: рационального, отра-

жающего знания человека о себе, и эмоционального, восприятия и оценивании этих знания, в какой общий итог они складываются. Самооценка отражает особенность осознания человеком своих поступков и действий, их целей и мотивов, возможность оценить свои способности.

Подростки опираются на внешние оценки взрослых, на успешность в учебе, и влияние этой самооценки на сферы эмоций и отношений. Так же в подростковом возрасте на ее формирование влияет: дружеская атмосфера в школе, хорошие отношения в коллективе, определенные успехи в учебе, активное участие в жизни школы приводят к повышению заниженной самооценки школьников и становлению ее адекватности.

У детей с задержкой психического развития самооценка в онтогенетическом плане имеет свои особенности. Большинству детей младшего подросткового возраста с данным нарушением свойственна неадекватная самооценка, часто завышенная, что соответствует его состоянию при нормальном ходе развития в младшем возрасте. Поэтому к подростковому возрасту высота самооценки становиться нормативной.

Формирование дифференцированности, рефлексивности, устойчивости адекватной самооценки формируются у подростков с ЗПР на много позднее, чем в нормальном развитии. Эти качества самооценки не смогут сформироваться у детей с задержкой психического развития в нужном возрасте, в силу наложения отпечатка первичного дефекта на развитие личности.

Так Р.Д. Триггер указывает, что оптимальное изменение содержания методов обучения младших подростков с ЗПР способствует более глубокому, усвоению знаний и формированию у них адекватной самооценки. С другой стороны, благоприятствует успешности обучения детей с задержкой психического развития [4].

Самооценка является одним из критериев социальной адаптации, т.к. относится к центральному образованию личности, её ядром. Она в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Самооценка прямо связана с процессом адаптации личности [5]. Социальная адаптация (англ. social adaptation) определяется как интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биопсихосоциальные функции, а именно:

– адекватно воспринимать окружающую действительность и собственный организм;

– выстраивать адекватную систему отношений и общения с окружающими; проявлять способность к труду, обучению, организации досуга и отдыха;

– изменять (адаптировать) поведение в соответствии с ролевыми ожиданиями других [3].

Самооценка позволяет осуществлять самоконтроль в процессах воспитания и самовоспитания. Кроме того, самооценка влияет на интерпретацию результатов как социализации и социальной адаптации в целом, так и процессов обучения, воспитания.

Таким образом, самооценка занимает значительное место в адаптации детей младшего подросткового возраста с задержкой психического развития. Самооценка определенным образом влияет на развитие поведения, деятельность и социализацию личности. Она является одним из критериев

адаптации как у детей с нормальным уровнем развития, так и с задержкой психического развития. При адекватной самооценке школьнику с ЗПР легче влиться в коллектив.

Список литературы

1. Азимова Р.Н. Социально-психологическая природа самооценки и ее нравственный аспект / Р.Н. Азимова. – М.: Дело, 2009. – С. 5.
2. Волков Б.С. Психология подростка: учебное пособие / Б.С. Волков. – М.: Академический проект, 2017. – С. 240.
3. Психология социальной работы: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.В. Сафонова. – М.: Академия, 2012. – С. 256.
4. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – С. 192.
5. Реан А.А. Психология личности / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2017. – С. 286.

Тимонина Ульяна Сергеевна
учитель
ГОУ ТО «Тульский областной центр образования»
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

Научный руководитель
Лещенко Светлана Геннадьевна
канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОЧЕТАННЫМ ДЕФЕКТОМ (УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ И РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА)

Аннотация*: в статье рассматривается процесс диагностики связной речи у младших школьников с сочетанным дефектом (умственная отсталость и расстройства аутистического спектра). Обосновывается, что применение диагностического комплекса позволит выявить особенности нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с сочетанным дефектом (умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра), а также разработать рекомендации по коррекции выявленных особенностей.*

Ключевые слова*: связная речь, сочетанный дефект, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра, дети младшего школьного возраста.*

В последнее время стало больше уделяться внимания проблеме изучения и коррекции различных психических расстройств у детей. Но одной из серьезных проблем в системе современного образования данной категории

обучающихся являются дети со сложной структурой дефекта – с умственной отсталостью (УО) и расстройствами аутистического спектра (РАС).

Проблема развития связной речи является одной из актуальных на данный момент. У детей с РАС речевые функции имеют достаточно своеобразный и выраженный характер, что предполагает создание для них особых трудностей при включении и адаптации в социальную среду. По мнению многих исследователей, речевая патология у детей с аутизмом обусловлена нарушением коммуникации, дефицитом психической активности, диссоциацией между акустической и смысловой сторонами речи, когнитивными расстройствами.

Младшие школьники с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра представляют собой неоднородную группу, т.е. речевые нарушения у них могут варьироваться по своим проявлениям и иметь различную степень тяжести.

Цель нашего исследования заключалась в разработке и апробации комплекса диагностических методик, направленных на выявление особенностей нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с сочетанным дефектом (умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра) и составление рекомендаций для специалистов.

В исследовании принимали участие 6 детей в возрасте 10–11 лет с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра.

Нами было просмотрено много методик, направленных на выявление сформированности связной речи у детей данной категории. Но мы остановились на методиках, разработанных Н.В. Серебряковой и Г.А. Урунтаевой.

Для изучения связной речи у младших школьников с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра нами была составлена диагностическая программа с подбором соответствующих методик:

Задание 1. Описательный рассказ «Еж», который позволяет выявить умение школьников составлять рассказ описание, соблюдая последовательность изложения, в котором выделяются все три части излагаемого, а также его грамматическое оформление.

Задание 2. Беседа по прочитанному. Отрывок из рассказа Е. Пермяка «Первая рыбка». Позволяет выявить понимание темы и выделение основных структурных частей текста, определение названия текста, а также отражение грамматически правильно построенного высказывания.

Задание 3. В. Сутеев «Под грибом». Задание позволяет выяснить последовательность передачи структуры текста, полноту содержания всего текста и отдельных его частей, выяснить, как дети используют связи, данные в тексте.

Задание 4. Повествовательный рассказ позволяет выявить особенности понимания логики изображенного на картинках и построения связного рассказа, при произвольном предъявлении картинок, а также соблюдения грамматического оформления высказывания.

Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально, в первой половине дня. Перед обследованием с каждым ребенком был установлен контакт, была создана эмоционально благоприятная обстановка, чтобы ребенок вел себя естественно и непринужденно.

Для оценки результатов исследования была использована уровневая система и ее характеристика.

Высокий уровень: детские тексты структурно оформлены. Описания достаточно подробны, выделенные признаки объекта характеризуются,

используются элементарные средства выразительности (сравнения, определения). Предложения между собой связываются при помощи разнообразных средств (местоимений, лексического повтора, синонимической замены). Повествования имеют четкую логику и последовательность, содержат элементы описания, прямую речь.

Средний уровень: описания характеризуются композиционной незавершенностью. Микротемы выделяются, но лишь некоторые из них частично раскрываются. Используются цепная и формально-сочинительная связи, при доминировании формальной. Повествование не имеет четкой структуры. Нарушается последовательность действий в основной части. Наряду с цепной местоименной связью используется и формально-присоединительная связь.

Низкий уровень: описания и повествования состоят из перечисления отдельных частей объекта или предметов, изображенных на картинках, нескольких действий. Связи преимущественно формальные.

В результате проведенной диагностики нами было выявлено, что все испытуемые находятся на низком уровне сформированности связной речи.

На основании диагностирования можно констатировать, что дети с низким уровнем затрудняются при построении предложений, нарушен порядок слов в предложении; затрудняются при установлении логично-смысловых отношений между предметами, изображенными на картинках; отмечено большое количество грамматических ошибок при составлении рассказа; самостоятельно составить рассказ – описание не могут, в основном с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, рассказ не отражает существенных признаков предмета.

На основе выявленных особенностей связной речи у детей младшего школьного возраста с сочетанным дефектом (умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра), были разработаны рекомендации по коррекции выявленных особенностей.

Одним из первых шагов является работа над лексической стороной речи: назвать предметы и их части; название действия предметов или их состояние; работа с загадками.

Затем необходимо перейти к построению фразы: расширение речевого штампа; отработка содержательной стороны предложения; формирование грамматического плана предложения; также определенным видом работы можно использовать такой вид, как восстановление различного рода деформированных предложений, когда слова даны в разбивку (живет, в, лиса, лесу, густом); отработка интонационной стороны предложения.

Очень важно научить ребёнка составлять короткие рассказы, а также рассказы по серии сюжетных картинок.

Назначение выше указанных приемов обучения заключается в том, чтобы ребенок выдавал связное речевое высказывание, а не показывал жестом или подбирал картинку.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что составленный и реализованный комплекс диагностических методик позволил выявить особенности связной речи у младших школьников с сочетанным дефектом (умственная отсталость и расстройства аутистического спектра), что в дальнейшем позволит нам грамотно составить план коррекционных мероприятий по развитию данного речевого компонента.

Список литературы

1. Глухов В.П. Формирование связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева – М., 2004. – 72 с.
3. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника. Практикум для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений и работников дошк. учреждений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 96 с.

Чапала Юлия Андреевна
студентка
Научный руководитель
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация*: в статье рассмотрены проблемы, с которыми сталкиваются люди с сенсорными нарушениями, в частности с нарушениями слуха, в процессе социализации и интеграции. Объясняется, почему лицам с особыми образовательными потребностями (ООП) гораздо труднее найти свое место в обществе, а также предлагаются некоторые рекомендации по преодолению барьеров для успешной социальной адаптации и интеграции.*

Ключевые слова*: ограниченные возможности здоровья, социальная адаптация, нарушения слуха, интеграция.*

Центральными проблемами ребёнка с особыми образовательными потребностями (ООП) являются ограничение его связи с миром и собственной мобильности, бедность контактов со сверстниками и взрослыми, недоступность ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования [3].

Сенсорные нарушения могут быть как врожденными, так и приобретенными. И в первом и во втором случае ориентация, адаптация и реабилитация человека с нарушениями в развитии сводятся к оказанию ему психологической помощи, поддержке и педагогическому обучению [4].

Умение общаться с окружающими людьми является важным условием для социальной адаптации детей с нарушениями слуха. Из этого следует, что первостепенной задачей для педагогов является оказание помощи детям в освоении форм полноценного общения с людьми [1].

Образовательному учреждению отводится важное значение в процессе социальной адаптации детей с ООП. В связи с этим необходимо совершенствовать технологии и содержание обучения и воспитания детей с ООП, ставить цели и задачи не только для социальной адаптации этих детей, но и для интеграции в общество.

Процесс социализации детей требует системного, комплексного подхода, единой программы непрерывного образования, охватывающей все

направления, все области образования и всех участников процесса социализации, начиная с диагностического этапа [3].

Социальная ориентация, адаптация, профессиональная и трудовая реабилитация людей с глубокими сенсорными нарушениями (в частности, с нарушениями слуха) – серьезная и сложная задача, стоящая перед обществом [4].

Жертвами неблагоприятных условий социализации могут стать не только подростки с особыми образовательными потребностями, в частности лица с нарушениями слуха, но и абсолютно здоровые молодые люди [2].

Нас сегодняшний день у людей с нарушениями слуха есть возможность стать полноценными участниками социальной жизни. Но, зачастую, воспользоваться этой возможностью они не способны: даже если у такого ребенка в дошкольном учреждении и в школе была сформирована речь и сформированы навыки самостоятельного передвижения, то отсутствие опыта длительного контакта со слышащими ровесниками делает его к моменту окончания школы социально не принимаемым [4].

Для социализации детей с нарушениями слуха необходимо создать условия для постепенного усвоения детьми социально значимого опыта поведения, норм общения с окружающими людьми, нравственной и трудовой культуры. Проблемы социальной адаптации и реабилитации детей с нарушениями слуха решаются в условиях целенаправленного социально-педагогического воздействия через их включение в доступные области бытовой, индивидуальной и общественно значимой деятельности с учетом личных интересов и возможностей детей [3].

Процессы социальной ориентации, реабилитации становятся двусторонними, когда адекватное восприятие людей с нарушениями развития остальными членами общества становится не менее важным, чем адаптация этих людей к обществу [4].

Данная проблема тесно связана не только с психологией и педагогикой, целью которых является изучение возрастных особенностей социализации, но и с общественно-политическим устройством человеческого общества, его функционированием и развитием под воздействием различных факторов в разные периоды развития возрастной психологии. Современные исследования напрямую связаны с изучением механизма социализации личности ребёнка [1].

Важной задачей социализации детей с нарушениями слуха является интеграция таких детей в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определённые ценности и общепринятые нормы поведения, необходимые для жизни в обществе [3].

Список литературы

1. Ибрагимова Р.Ю. Социальные проблемы лиц с нарушениями слуха / Р.Ю. Ибрагимова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №11 (1). – С. 121–126.

2. Олейникова Л.Т. Социализация старших подростков с нарушениями слуха / Л.Т. Олейникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – №1 (55). – С. 75–78.

3. Чичкова Т.И. Социализация детей с нарушением слуха в современном обществе [Текст] / Т.И. Чичкова // Молодой ученый. – 2016. – №26 (130). – С. 705–708 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/130/36053/ (дата обращения: 06.03.2021).

4. Сурдопедагогика: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова, Т.Г. Богданова, Е.А. Большакова [и др.]; под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Владос, 2004. – 655 с. (Коррекционная педагогика).

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ С ЛИЦАМИ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ РАЗЛИЧНОЙ ЭТИОЛОГИИ

Багрова Лариса Федоровна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-98104

РАЗВИТИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация*: в статье раскрыта проблема развития слухоречевой памяти у детей с общим недоразвитием речи. Рассмотрены этиология и патогенез нарушения, выполнен обзор результатов изучения слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста отечественными учеными, проанализированы особенности памяти младших школьников с общим недоразвитием речи. Особое внимание уделено вопросу развития слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи, в частности, примерам игр и упражнений, помогающих развивать слухоречевую память у ребенка.*

Ключевые слова*: слухоречевая память, общее недоразвитие речи, развитие, младший школьный возраст.*

В настоящее время увеличивается количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Причинами данного нарушения могут быть различные факторы, начиная от патологий внутриутробного развития и заканчивая травмами в постнатальном периоде. Данное нарушение определяется как системное нарушение речевой деятельности, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, касающихся звуковой и смысловой сторон, при нормальном слухе и сохранном интеллекте (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.Б. Чиркина) [2]. Исходя из данного определения, можно сделать вывод о том, что при системной и комплексной работе речевое развитие ребенка можно привести к показателям возрастной нормы.

При ОНР происходит нарушение многих компонентов психической деятельности, в числе которых находится память. Согласно словарю А.В. Петровского: «память – это процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающего возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания» [6].

Слухоречевая память связана с работой слухового анализатора, и ориентирована на запоминание и точное воспроизведение разнообразных

звуков (речевых и неречевых), слов, предложений, рассказов (лексического материала). Благодаря данному виду памяти человек способен достаточно быстро и точно запомнить ход и смысл событий, логику рассуждений, смысл читаемого текста и т. п. Этот смысл человек может передать и собственными словами [3].

Согласно исследованиям таких отечественных ученых, как И.Ю. Кулагина, А.В. Семенович, известно, что младшие школьники хорошо запоминают материал, который вызывает у них интерес; объем слухоречевой памяти и избирательность мнестической деятельности уже достаточен в этом возрасте [1; 7]. Ю.В. Микадзе отметил качественные изменения, заключающиеся в перестройке межфункциональных связей, которые свидетельствуют о том, что по мере взросления ребенок всё больше опирается на смысловые связи [5].

Другая картина наблюдается при общем недоразвитии речи: у всех детей всегда отмечается сниженная продуктивность процесса запоминания, объем слухоречевой памяти недостаточен, дети не способны удерживать сложные инструкции, а также элементы и последовательность предложенных заданий. Отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя. Нередки ошибки привнесения, повторное называние. Все это требует обязательной коррекции, работы со специалистами.

Большую часть времени ребенок проводит в окружении своей семьи, и именно она может помочь специалистам в преодолении нарушения.

И. Матюгин и И. Рыбникова в своей книге «Методы развития памяти, образного мышления и воображения» предлагают большой выбор приемов запоминания, благодаря которым дети смогут запоминать не только учебный материал, но и информацию, поступающую из повседневной жизни [4].

Например, предложенный авторами метод «Образные крючки» очень поможет ребёнку запомнить номер телефона или какую-либо другую информацию, представленную в цифрах. Суть заключается в том, что цифры могут вызывать у людей совершенно разные ассоциации. Например, тройка напоминается волну, усы; четверка перевернутый стул и т. д. Таким образом, на каждую цифру создаётся своя картинка и, при необходимости, надо просто вспомнить картинки, которые составляют единый сюжет. Как отметили авторы: «Картинки выполняют роль крючков на вешалке нашей памяти. Надо только повесить, а затем снять нужную нам информацию» [4, с. 21].

Отечественный психолог А.В. Семенович предлагает использовать игры в повседневной жизни, которые помогут в развитии слухоречевой памяти [7]. К таким играм относятся «Магазин», «Пары слов», «Повтори и продолжи» и другие.

Игра «Магазин». Необходимо послать ребенка в «магазин» и составить список из нескольких позиций. Постепенно количество позиций в списке можно увеличивать. Также магазины могут быть разными: «Булочная», «Молоко» и т. д., что позволит составить список на определенную группу продуктов, тем самым расширив представления ребенка.

Игра «Пары слов». Ребенку предлагается запомнить пары слов. Затем взрослый называет слово, а ребенок вспоминает и называет второе. Для увеличения уровня сложности можно предлагать слова, которые не имеют смысловой связи, а также допускается вариант увеличения количества слов.

Игра «Повтори и продолжи». Первый участник называет любое слово. Следующий игрок повторяет ранее произнесенное слово и добавляет свое. И так далее. Для усложнения игры можно предложить участником составить связный рассказ из названных предложений.

Благодаря данным играм можно увеличить не только объем слухоречевой памяти, но и развивать внимательность.

Немаловажную роль в активизации и развитии познавательных процессов играют нейроигры, в частности направленные на развитие мелкой моторики рук, которые положительно влияют как на становление речи, так и на развитие психических функций (И.П. Павлов, Л.А. Леонтьев, А.Р. Лурия).

А.В. Семенович в своей книге «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте» представляет широкий спектр упражнений для развития мелкой моторики [7]. Рассмотрим некоторые из них:

«Печатная машинка». Взрослый имитирует работу за печатной машинкой, поочередно стуча пальцами по столу, от большого пальца к меньшему и наоборот. Ребенок должен проделать то же самое.

Упражнение «Змейки» заключается в волнообразном движении пальцами рук сначала одной рукой, затем другой, затем обеими руками.

Упражнение «Плетение кос». Ребенок должен плести косы из веревки.

«Пальчиковые ладушки» заключаются в том, что ребенок должен играть в ладушки пальцами. Необходимо начинать с указательных пальцев и заканчивать мизинцами.

Представленные игры и упражнения будет легко выполнять вместе с членами семьи, не только находясь дома, но и во время прогулки.

Таким образом, можно отметить, что память – это сложный психический процесс, который склонен к положительным качественным изменениям в условиях развивающей среды. Такой средой может стать семья ребенка, которая прислушивается к советам специалистов и готова посвящать время развитию своего ребенка.

Список литературы

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.

2. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 764 с.

3. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти: монография: в 2 т. [Электронный ресурс] / А.Р. Лурия. – М.: Педагогика, 1974–1976. – 498 с.

4. Матюгин И. Методы развития памяти, образного мышления, воображения / И. Матюгин, И. Рыбникова. – М.: Эйдос, 1996. – 60 с.

5. Микадзе Ю.В. Межсистемные и внутрисистемные перестройки слухоречевой памяти в младшем школьном возрасте / Ю.В. Микадзе // А.Р. Лурия и психология XXI века: доклады Второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия / под ред. Т.В. Ахутиной и Ж.М. Глозман. – М.: Смысл, 2003. – С. 194–198.

6. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.

Вдовина Оксана Юрьевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Омская область

DOI 10.31483/r-98080

РАЗВИТИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ С СЕМЬЯМИ

Аннотация*: в статье отмечается, что развитие у дошкольников с патологией речи навыков диалогического общения является их особой образовательной потребностью. Работа в этом направлении должна осуществляться совместными усилиями специалистов и семьи. Важно учесть, что родители, которые воспитывают детей с речевой патологией, могут быть не готовы оказывать им коррекционную помощь, имея низкий уровень реабилитационной культуры. Логопедам следует учить родителей диалогическому общению с детьми. В статье отражены неэффективные стратегии диалогического общения взрослых с ребёнком, имеющим патологию речи. Приводятся примеры заданий, которые можно рекомендовать родителям для использования в условиях семьи с целью развития у дошкольников с общим недоразвитием речи способности к диалогическому общению.*

Ключевые слова*: дошкольники, диалогическая речь, реабилитационная культура семьи, общее недоразвитие речи.*

Диалог является объектом исследования различных областей научного знания: языкознания, психологии, психолингвистики, культурологии, дефектологии и др. Кроме того, для получения системных знаний о данном явлении его изучение осуществляется на основе мультидисциплинарного подхода, на стыке ряда наук. Это позволяет трактовать диалог (диалогическую речь) и в качестве вида речевой деятельности, и как процесс и результат взаимодействия субъектов, и в виде открытого общения и др.

Глубокий анализ диалога в психологическом аспекте осуществлён Т.А. Топольской. Автором убедительно доказано, что категории «диалог» присущ значительный потенциал, за каждым её определением обнаруживаются собственные онтологические и антропологические представления. Одни исследователи подходят к рассмотрению диалогической речи (диалога) в узком значении, в частности, как определённого момента коммуникативного взаимодействия, другие – в широком, например, как процесс жизнедеятельности человека в целом [4].

В лингвистике разработаны различные классификации диалога, обосновываются отличия диалогической речи от монологической. В частности, автором наиболее популярной классификации диалога является Н.Д. Арутюнова, в материалах исследований которой описаны также

типы диалогических реакций, связность диалогических текстов, особенности использования лексических средств в структуре диалогических единств и др. [1].

Логопедию, являющуюся разделом дефектологической науки, диалогическая речь интересует как средство коммуникации и познания окружающего мира детьми с различными речеязыковыми нарушениями. К этой довольно разнородной по своему составу группе детей относятся и старшие дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР).

Рассматривая развитие диалогической речи в качестве одной из особых образовательных потребностей ребёнка с ОНР, ведущие отечественные учёные-логопеды Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина указывают на необходимость обеспечения овладения ею с учётом определённых лексических тем, например, «Транспорт», «Мебель», «Одежда», «Домашние животные», «Растения» и др. [5]. В соответствии с данными темами специалист осуществляет выбор речевого материала для логопедических и общеразвивающих занятий, а также обеспечивает ознакомление дошкольников с потребностями и различными сферами жизнедеятельности людей, особенностями их социально-коммуникативного взаимодействия, с природной действительностью и т. д.

Развитие диалогической речи при ОНР является сложной и многоплановой задачей, успешность решения которой зависит не только от профессиональных действий логопеда в ходе целенаправленно организуемых коррекционных занятий, но и от консолидации усилий специалистов с семьями воспитанников. Только совместно они могут обеспечить формирование у ребёнка мотивации к диалогическому общению, развитие адекватных моделей речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях, а также способности осуществлять информативное вербальное взаимодействие с ровесниками и взрослыми.

Между тем многие родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. с ОНР, оказываются не готовы к оказанию своему ребёнку действенной коррекционной помощи, что свидетельствует о низком уровне реабилитационной культуры. Это негативно отражается не только на овладении детьми речевыми средствами, необходимыми для полноценных коммуникативных практик, но и на инкультурации их личности, освоении социального опыта [3].

С учётом изложенного выше важным направлением профессиональной деятельности логопеда является определение стратегии взаимодействия с семьями воспитанников для оптимизации образовательно-коррекционной работы в направлении развития диалогической речи старших дошкольников с ОНР.

В ходе логопедических занятий специалисту следует регулярно осуществлять отработку наиболее популярных типов диалогических единств, в частности, ориентированных на выяснение определённого элемента мысли с побуждением его назвать; на выражение отрицания или на подтверждение чего-либо; на стимуляцию к выполнению действия с ответной вербальной реакцией и др. Этому способствуют как спонтанно возникающие на занятиях ситуации общения, так и специально подготовленные диалоги, например, в связи с отгадыванием загадок; обсуждением эмоциональных состояний героев рассказов, сказок, стихотворений, а также

драматизацией сцен из детской литературы; комментированием объектов и явлений, представленных на иллюстративном материале – сюжетной картинке или серии картинок и др. [6].

Родителей, воспитывающих ребёнка с ОНР, нужно целенаправленно учить общению с ним, знакомить с особенностями организации ситуаций диалогического взаимодействия. С этой целью специалистам следует предусмотреть проведение мастер-классов, тренингов, практико-ориентированных семинаров и иных мероприятий, ориентированных на психолого-педагогическую навигацию семей [2]. Так, например, на тренинговых занятиях разъясняются и отрабатываются модели коммуникативного взаимодействия родителей и ребёнка в типичных бытовых ситуациях: в ходе процедуры умывания и приёма пищи, при подготовке ко сну, во время прогулки, при встрече гостей, во время получения либо вручения подарка и т. д.

Целесообразно обсудить с родителями довольно популярную ошибку, которая отмечается при взаимодействии близких взрослых с ребёнком, имеющим речевую патологию: отсутствие вербализации тех событий, участником которых ребёнок является, и тех объектов (действий с ними), которые он применяет в повседневной жизненной практике. На конкретных примерах родителям следует продемонстрировать неэффективные стратегии диалогического общения с ребёнком, имеющим патологию речи:

– прерывание реплик детей. Обычно это отмечается в тех случаях, когда по первым словам ребёнка взрослый понимает его намерение и сразу предпринимает соответствующее действие, например, удовлетворяет просьбу или отказывает в её выполнении;

– замещение реплик детей собственными высказываниями. Это можно наблюдать в тех случаях, когда в общение с ребёнком вступает посторонний человек, не являющийся членом семьи, поэтому может не понять содержание ответа, оформляемого с многочисленными речевыми дефектами. Аналогичные стратегии поведения родителей отмечаются также, если они стесняются нарушений своего ребёнка, сдерживая его коммуникативные инициативы при посторонних и малознакомых людях;

– реализация взаимодействия с использованием паралингвистических (кинетических) средств общения. В частности, родители бывают удовлетворены невербальными ответами ребёнка в виде жестов, мимических проявлений, телодвижений, не стимулируя его к использованию освоенных речевых средств, а также сами применяют такого рода кинетические средства вместо речевых, стремясь облегчить детям понимание передаваемой информации.

Эти и некоторые иные неконструктивные стратегии взаимодействия родителей с ребёнком препятствуют овладению им навыками диалогического общения, закреплению тех коммуникативных умений, которые целенаправленно отрабатывались в процессе логопедических занятий.

Имеет смысл предложить родителям, воспитывающим дошкольников с ОНР, организовывать выполнение ребёнком домашних заданий, облекаемых в игровую форму, для развития способности к диалогическому общению, формирования адекватного речевого поведения, способности к

взаимодействию с разными группами людей: близкими, знакомыми, чужими; взрослыми и ровесниками, с детьми более старшего и младшего возраста.

Домашние задания целесообразно представить в тетради, распределив их с учётом лексических тем, осваиваемых ребёнком в ходе логопедических занятий, обеспечивая сочетание речевого и иллюстративного материала. В частности, дошкольникам с ОНР может быть предложено:

– составить диалог с опорой на сюжетную картинку, отображающую эмоциональные состояния и ситуацию диалогического общения персонажей;

– завершить неоконченные диалогические единства, в которых пропущены реплики одного из собеседников;

– из числа заданных (2–3) реплик выбрать ту, которая соответствует представленной ситуации диалогического общения;

– нарисовать дополнительный элемент, отсутствующий на картинке (человека, сказочного персонажа, предмет), позволяющий смоделировать содержание диалогического общения изображённых героев.

Данные и аналогичные задания, имея игровую направленность, отвечая возрастным интересам старших дошкольников с ОНР и соответствуя их вербальным возможностям, позволяют стимулировать коммуникативные практики детей, побуждать их не только формулировать ответы на заданные вопросы, но и обращаться со встречными репликами, инициировать диалоги с родителями.

Подытоживая, отметим, что оптимизация работы в направлении развития диалогической речи старших дошкольников с ОНР обеспечивается за счёт консолидации усилий специалистов и родителей. Одновременно с этим логопеду следует принять во внимание необходимость подготовки семей к участию в образовательном процессе, что предполагает их обучение использованию приёмов и средств коррекционного воздействия – с учётом возраста, интересов, структуры нарушения, ограничений и особых образовательных потребностей, отмечающихся у детей с патологией речи.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

2. Викжанович С.Н. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье / С.Н. Викжанович, О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова // Мать и дитя в Кузбассе. – 2019. – №4 (79). – С. 56–61.

3. Викжанович С.Н. Показатели реабилитационной культуры семьи, воспитывающей ребёнка со специальными образовательными потребностями / С.Н. Викжанович, Т.Ю. Четверикова // Научный потенциал. – 2019. – №4 (27). – С. 28–30.

4. Топольская Т.А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике / Т.А. Топольская // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – №4. – С. 69–90.

5. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

6. Четверикова Т.Ю. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: методическое пособие / Т.Ю. Четверикова, О.С. Кузьмина, А.Д. Сорокин. – Омск: Изд-во БОУ ДПО ИРООО, 2010. – 52 с.

Деняева Екатерина Ивановна
воспитатель
МБОУ «Центр образования №4»
г. Тула, Тульская область

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация*: в статье дается определение психолого-педагогическому воздействию, рассматриваются технологии психолого-педагогического воздействия, выделены и рассмотрены основные технологии, которые могут быть применены на практике, также приводятся примеры такого воздействия в процессе деятельности.*

Ключевые слова*: психолого-педагогическое воздействие, нарушение слуха, дошкольники с нарушением слуха.*

Первостепенной задачей, стоящей перед специалистами, работающими со слабослышащими детьми, является их максимально возможная подготовка к жизни в обществе. Ребенку необходимо освоить умение ориентироваться в окружающей обстановке, усваивать связи между явлениями, предметами и их качествами, чтобы комфортно и продуктивно находиться в окружении людей, в трудовой и бытовой среде.

Для того, чтобы психолого-педагогическое воздействие было эффективным в работе со старшими дошкольниками с нарушением слуха, важно продумать во всех деталях совместную педагогическую деятельность по проектированию, организации и проведению учебно-воспитательного процесса с благоприятным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей, которая включает в себя: профилактику, индивидуальную и групповую диагностику, консультирование и развивающую работу.

Психолого-педагогическое воздействие представляет собой такое воздействие, которое заключается в определенной последовательности действий и получении определенного результата. А основной задачей при работе с детьми с нарушениями слуха является формирование у них словесной речи. При этом задачи, поставленные перед коррекционной работой, решаются в процессе развития слухового восприятия и обучения произношению. Само собой разумеется, цель такой работы – сформировать и развить у детей с нарушением слуха навыки восприятия и воспроизведения устной речи. В процессе такой работы акцент делается на развитие остаточного слуха. Здесь важно учитывать задачи, которые ставит перед собой направление работы по развитию:

1) остаточного слуха: обучить воспринимать на слух речевой материал и неречевые звучания; создать и совершенствовать слухозрительные основы восприятия устной речи; сформировать навыки речевой коммуникации;

2) произношения: создать потребности в устном общении; сформировать приближенные к естественному звучанию устной речи; широко использовать различные звукоусиливающие аппаратуры.

К настоящему времени уже существует оригинально разработанная практическая система развивающей работы, которая начинается с тем: «Части тела. Лицо», «Помещение», «Мебель». Где обучают ребенка при помощи зрительно-тактильного восприятия познавать окружающий мир, а начинается это с темы «Части тела. Лицо», поскольку происходит стимуляция ранней коммуникативной деятельности для того, чтобы ребенок не боялся (не стеснялся) смотреть на говорящего в целях понимания речи [1]. Такая работа, конечно же, предполагает расчлененную речевую инструкцию. Также одно из важных значений придается освоению пространства вокруг ребенка не только в учебном классе, но и дома или в новом помещении, используются темы: «Одежда», «Продукты» и т. д.

Можно выделить следующие технологии психолого-педагогического воздействия в работе со старшими дошкольниками с нарушением слуха:

1) объяснительно-иллюстративная технология;
2) личностно-ориентированная технология;
3) развивающая технология;
4) коррекционная технология.

Объяснительно-иллюстративная технология является традиционной технологией. Суть технологии заключается в том, чтобы транслировать готовое содержание материала. Но многими забывается, что монолог воспитателя – это автоматически потеря интереса, так как у старших дошкольников преобладает игровая деятельность, плюс есть сопутствующее препятствие – это нарушение слуха, поэтому в организации деятельности могут наблюдаться существенные проблемы. И чтобы при использовании данной технологии можно было избежать такого рода проблем, важно адаптировать ее не только с точки зрения педагогики, но и психологического воздействия. Поэтому важно, чтобы установки воспитателя и дошкольника совпадали. Важно не просто усвоение материала, а научение практического применения этого материала ребенком самостоятельно. Поэтому принудительные действия в процессе работы с детьми с нарушением слуха не дадут положительного результата, а, напротив, усугубят процесс обучения и развития. Это следует учитывать в рамках применения традиционной технологии [2].

Лично-ориентированные технологии говорят сами за себя. Суть заключается в индивидуальном подходе к каждому воспитаннику с позиции обучения и развития, строя общение и научение таким образом, чтобы учитывались способности каждого. По сути, эта технология берет в учет такие особенности, которые касаются: индивидуально-типологической направленности (темперамент, характер, способности); психологических характеристик (мышления, воображения, памяти, внимания, воли, чувств, эмоций); опыта, умений, привычек; направленности личности (потребности, мотивы, интересы). Это так же называется технологий разноуровневого обучения, которое крайне необходимо при работе с детьми с нарушением слуха. То есть это предполагает использование игровых, развивающих технологий.

Коррекционные технологии, соответственно, направлены на коррекцию необходимых навыков для детей с нарушением зрения и на их развитие (драматизации, арт-терапии, сказкотерапии). Практически аналогичную цель носят развивающие технологии, с учетом того, чтобы воспи-

танники не столько запоминали и усваивали материал, сколько использовали его в процессе деятельности, активируя творческие процессы.

Таким образом, какая бы технология психолого-педагогического сопровождения ни была использована, важно, чтобы она учитывала индивидуальные особенности каждого дошкольника с нарушением слуха, а также создавала возможность всестороннего развития, овладения знаниями и умениями, а главное – способствовала бы формированию речи.

Список литературы

1. Головчиц Л.А. Система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.А. Головчиц. – М., 2007.

2. Черкасова С.А. Психолого-педагогические условия благоприятного психологического развития детей с ослабленным здоровьем / С.А. Черкасова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ppip.idnk.ru/index.php/-4–2012/9–2011–02–24–12–27–14/-3–2011/285–2011–09–29–10–54–12

Дружиловская Ольга Викторовна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

Харламова Татьяна Анатольевна
магистр, учитель
ГБОУ «Школа №1515»
г. Москва

ТРЕНИРОВКА ТОРМОЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация*: в статье раскрыты причины и механизм проблемы неуправляемости поведения в младшем школьном возрасте, отражены психофизиологические особенности состояния высшей нервной деятельности младшего школьника. На основе процесса внутреннего торможения проведено исследование при помощи корректурных тестов. В результате была разработана программа для обучения процессу внутреннего торможения в рамках научной концепции учения о высшей нервной деятельности.*

Ключевые слова*: нервные процессы, тренировка торможения, проблемы «неуправляемости» поведения, высшая нервная деятельность, корректурные тесты.*

В настоящее время предъявляются высокие требования к школьному обучению, однако в первый класс все чаще поступают дети, неготовые к школе, как по психофизиологическим показателям, так и с психологическими проблемами: эмоциональными, мотивационными и поведенческими нарушениями. Наибольшие трудности у данной группы детей возникают при освоении учебных навыков, в понимании сложных речевых

конструкций и текстов. Результатом «школьной незрелости» [1, с. 230] является трудности в процессе адаптации и социализации. Педагог современной школы, в рамках учебно-воспитательного процесса отмечает сложные психоэмоциональные состояния обучающихся: у одних эмоциональная неустойчивость и незрелость чувств, другие не умеют справляться с негативными эмоциями, третьи не могут сконцентрировать внимание, удерживать информацию в памяти, быть способными к критичности мышления, управлять мыслями и т. д. Про таких детей все чаще говорят – неуправляемые.

Необходимо отметить, что нервная система младших школьников находится на этапе интенсивного развития, особенно ее высших отделов, коры больших полушарий. Совершенствуется аналитико-синтетическая функция коры, формируются пространственные представления, речь, механизмы произвольного внимания и памяти, сложные поведенческие реакции. Незавершенность развития коры головного мозга детей 6-летнего возраста, преобладание процесса возбуждения над торможением, неустойчивость основных процессов нервной системы влечет за собой целый ряд психологических особенностей, на которые накладывается сложный адаптационный период в жизни первоклассника и начинающаяся гормональная перестройка у четвероклассников. Все эти особенности откладывают свой отпечаток на характер умственной работоспособности младших школьников. В норме уже к 5–8 годам ребенок осваивает необходимые образцы поведения, которые позволяют ему быстро действовать и избегать эмоционального напряжения, к этому возрасту дети получают навык управления своим эмоциональным состоянием. Таким образом, проблема «неуправляемости» становится особенно актуальной именно в период школьного обучения, когда ребенку необходимо приспособиться к новым условиям и новому статусу.

Среди причин неуправляемого поведения: раннее поражение центральной нервной системы (ЦНС); неблагоприятные семейные факторы воспитания; неблагоприятные социальные условия жизни и образования. Основными трудностями поведения являются проявление действия в соответствии с первым побуждением, независимо от обстоятельств; недостаточная способность подавлять возникшие побуждения к действию: дети встают и ходят по кабинету, могут выйти, не дожидаясь разрешения, выкрикивают ответ с места, не поднимая руки, говорят с соседом по парте, не смотря на замечания. У данной категории детей незрелость функциональной активности мозговых структур проявляется в поведении, характеризующемся повышенной эмоциональной живостью, неустойчивостью, непосредственностью, беспечностью, беззаботностью, преобладанием мотива получения непосредственного удовольствия. Дети отрицательно относятся к занятиям, требующим интеллектуального напряжения, у них слабо развиты интеллектуальные интересы, преобладают игровые. Активное внимание у таких детей неустойчиво, легко истощается и пресыщается. Они не способны к занятиям, требующим волевых напряжений, не могут организовать свою деятельность и подстроить свои интересы режиму учебного заведения, требованиям социума, семьи. Все сказанное выше можно оценить как «школьную незрелость» [1, с. 230]. Наиболее выраженные отклонения у таких детей проявляются

в эмоционально-волевой сфере. Они не могут «затормозить» свои эмоциональные реакции и непосредственные интересы, не умеют регулировать свое поведение. Одной из самых распространенных точек зрения на проблему «неуправляемости» является точка зрения медиков и педагогов об органическом поражении ЦНС в раннем возрасте и неблагоприятных условиях жизни, что и приводит к дефициту эмоционально-нравственного становления личности ребенка. Требования, предъявляемые специалистами, не соответствуют уровню сформированности процессов возбуждения и торможения и их взаимодействия у детей. В исследованиях школы И.П. Павлова и его последователей показано, что любая форма нарушения естественного поведения человека связана с нарушением баланса основных нервных процессов в ЦНС: возбуждения, торможения и растормаживания [2, с. 296]. Это приводит к некорректной диагностике и к последующему несоответствующему психолого-педагогическому сопровождению ребенка. В рамках научной концепции учения о высшей нервной деятельности мы предположили, что в случае «неуправляемости» неправильное поведение можно корректировать путем тренировки в процессе обучения детей. Механизм внутреннего торможения, проявляющийся в снижении ответа на активирующий стимул в случае его совместного воздействия с тормозящим раздражителем в структурах головного мозга был изучен и описан в работах Г.И. Шульгиной: торможение, слабое либо от природы, либо вследствие неблагоприятных воздействий (истощение, невроз) может быть усилено посредством медленной постепенной тренировки [3, с. 85]. Тренировка внутреннего торможения – основа социального поведения человека. Решение этих проблем определяется установкой воспитания в сознании нравственных идеалов. А эти идеалы можно выработать через самоограничения, торможения неадекватного ситуации проявления инстинктов. Торможение – активный процесс, задача которого сдерживать возбуждение. И.П. Павлов придавал большое значение тормозному процессу, который регулирует деятельность возбуждения. Оно позволяет определить выбор наиболее адекватного поведения, затормаживая выход возбуждения к эффекторам и в сферу сознания. Внутреннее торможение важно в организации правильного социального поведения человека. Вследствие нарушения баланса основных нервных процессов у людей возникает неспособность управлять своим поведением.

В рамках научной концепции Г.И. Шульгиной мы предположили, что внутреннее торможение можно сформировать путем тренировки в процессе обучения детей. Для этого на базе ГБОУ школы №1515 были созданы специальные условия для «обучения торможению» учащихся 2 а класса. Началу работы предшествовало обследование детей с помощью техники корректурных тестов. Посредствам применения корректурных тестов были получены сведения об особенностях взаимодействия основных нервных процессов и сделан вывод о незрелости возбудительных процессов и инертности тормозных процессов. Обследование свойств нервных процессов проводилось по трем таблицам (20 на 20), в которых был приведен непрерывный ряд равного числа цифр, «1» и «2», расположенных в случайном порядке. К выполнению корректурных таблиц

предлагалась инструкция. Время выполнения задания не ограничивали, но предлагали выполнить задание по возможности быстро. В таблице 1 (т1) давали инструкцию вычеркнуть все единицы, т. е. выработать простое условно-рефлекторное движение в ответ на появление в поле зрения определенного пускового стимула (пример, 2~~1111~~2~~1~~2). В т2 вырабатывали условный тормоз – предлагалось вычеркнуть все единицы, кроме тех, перед которыми стояла двойка (пример, 21~~111~~212). Двойка в данном случае рассматривалась как «условный тормоз», который при попадании в поле зрения служил сигналом затормозить движение, выработанное при выполнении т1. При выполнении т3 торможение действия нужно было осуществить при попадании в поле зрения комплексного стимула: 12, т.е. выполнить переделку условного тормоза. Давалась инструкция вычеркивать все единицы, кроме тех, за которыми следовала двойка (пример, 2~~111~~1212). В результате проведенных исследований было выявлено, что в случае КТ можно выделить четыре типа ошибочных действий испытуемых (см. таблицу 1): 1) ошибки *по невниманию* проявлялись в виде пропуска знаков, которые по инструкции следовало вычеркнуть; 2) ошибки вследствие *неправильного понимания инструкции*, или неустойчивого удерживания в рабочей памяти ее содержания; 3) ошибки *вследствие интерференции* новой инструкции, и инструкции, зафиксированной при выполнении предыдущего задания.

Таблица 1

Выработка условно-рефлекторного движения

Количество исследуемых	Всего ошибок	Ошибки по невниманию (пропуски)	Ошибки на неправильное понимание инструкции	
23	294	292	2	

Таблица 2

Выработка условного тормоза на цифру 2

Количество исследуемых	Всего ошибок	Ошибки по невниманию (пропуски)	Ошибки на неправильное понимание инструкции	Продленное торможение
25	728	394	238	96

Таблица 3

Выработка «торможение действия» комплексного стимула 12

Количество исследуемых	Всего ошибок	Ошибки по невниманию (пропуски)	Ошибки на неправильное понимание инструкции	Продленное торможение
24	754	542	74	140

Таблица 4

Сопоставление числа ошибок испытуемых учащихся при выполнении корректурного теста

Таблица	Количество исследуемых	Всего ошибок	Ошибки по невниманию (пропуски)	Ошибки на неправильное понимание инструкции	Продленное торможение
1	23	294	292	2	
2	25	728	394	238	96
3	24	754	542	74	140

При обработке материалов мы определяли число случаев невыполнения или неправильного выполнения инструкции, общее по всем таблицам число ошибок по невниманию и число ошибок вследствие повышенной возбудимости или повышенного уровня торможения. Согласно таблицам 1–3 было статистически значимо большее количество ошибок по невниманию, так как учащиеся отличались и повышенной возбудимостью, а также инертностью торможения, что проявлялось в таблице 2 и 3. В данном случае мы выявили у детей не только ошибки по невниманию, но и нестабильность удержания в рабочей памяти заданной инструкции. В рамках концепции Г.И. Шульгиной мы предположили, что процесс внутреннего торможения можно сформировать путем тренировок. Для этого были созданы специальные условия для «обучения торможению». Тренировки торможения проводились в несколько этапов: 1) на первом этапе детям предлагалась иллюстрация с изображением установки поведения: в них содержалась информация о требовании к организации поведения или о запрете; 2) на втором этапе данная иллюстративная установка подкреплялась звуковым сопровождением: обговаривалось правило поведения или запрет; 3) на третьем этапе детям предлагались установки в виде инструкции-памятки, которые помещались на доску, на парту, на стенд, для постоянной зрительной опоры и совместно с детьми выводили правило поведения о котором «говорит» данная установка; 4) также по периметру класса были размещены установки-памятки с вежливыми словами, которые периодически заменялись и на которые обращалось внимание учащихся в течение дня.

В результате проведенной работы удалось научить учащихся сдерживать рефлекторную деятельность и научиться ждать. Такая тренировка тормозных процессов научит ребенка считаться не только с собственными желаниями, но и уважать требования окружающих. При этом необходимо учитывать, что внутреннее торможение вырабатывается у детей при пониженной возбудимости нервной системы, поэтому физиологически рациональная организация учебного процесса позволяет снять напряжение, создать условия и повысить эффективность обучения. Тренировка навыков социального общения в свете учения о высшей нервной деятельности позволила создать необходимые условия, повысить эффективность обучения, научила «неуправляемых» детей считаться не только с собственными желаниями, но и уважать требования окружающих. В процессе обучения и воспитания ребенка необходимо учитывать форми-

рование внутреннего торможения, которое приобретает ведущее значение к 6–7 годам. При несформированности доминантности и субдоминантности межполушарного взаимодействия, при задержке кортиколизации передних и заднецентральных участков коры головного мозга, недостаточности подкорково-корковых взаимодействий приводят к задержке выработки сложных форм торможения. В процессе проведенных исследований нами были получены сведения о том, что при наличии разного рода отклонений в состоянии нервной системы в детском возрасте наблюдаются нарушения в процессе выполнения предлагаемых заданий, в результате которых отмечался повышенный уровень невнимания, неправильного понимания инструкций к таблицам.

Список литературы

1. Исаев Д.Н. Психиатрия детского возраста / Д.Н. Исаев. – СПб., 2001. – С. 230.
2. Павлов И.П. Рефлекс свободы / И.П. Павлов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 295–300.
3. Шульгина Г.И. Тренировка торможения как фактор воспитания личности человека / Г.И. Шульгина // Problems of psychology in the 21 century. – 2012. – №4. – С.85–98.

Иванова Екатерина Витальевна
студентка
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧЕНИКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация*: в стать рассматривается возможность обучения детей с РАС в инклюзивных классах. По словам автора, большое количество информации об особенностях развития познавательного интереса у таких детей активно используется в педагогической работе, в учебной и внеурочной деятельности, несмотря на то, что еще не найдены универсальные средства эффективной помощи детям с РАС.*

Ключевые слова*: аутизм, внимание, память, мышление, познавательный интерес, тьютор.*

Аутизмом называют расстройство психического и психологического развития, при котором наблюдается выраженный дефицит эмоциональных проявлений и сферы общения. Аутизм и расстройства аутистического спектра отображены в существующей медицинской классификации болезней в пункте F84. Но в педагогической работе мы различаем большое множество форм проявлений одной и той же болезни. Мне хотелось бы поговорить о детях, обучающихся по программе 8.1, так называемых «высокофункциональных аутистах». Этот термин применим к ученикам, чей коэффициент IQ выше 70.

Одной из первых тему аутизма стала изучать с 1925 года Г.Е. Сухарева, но рассматривала данные расстройства в рамках детской шизоидной психопатии или шизофрении. Из современных исследователей хотелось бы отметить О.С. Никольскую, Е.Р. Баенскую, М.М. Либлинг, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго.

Вопрос обучения детей с расстройствами аутистического спектра стал остро стоять перед всеми общеобразовательными организациями, поскольку после выхода новой редакции «Закона об образования» в 2012 году, дети, имеющие особые образовательные потребности получили право выбора формы обучения и образовательной организации. Но и здесь возникла некоторая сложность: дети с РАС с программой 8.1. не имеют возможности пролонгировать период обучения в начальной школе, как дети с РАС с программой 8.2., поэтому они пришли в общеобразовательную школу, в инклюзивный класс. Изучая исследования вышеперечисленных авторов, можно сказать о том, что обучение детей с РАС младшего школьного возраста возможно через поддержание, развитие и расширение познавательного интереса. Но в рамках многочисленных инклюзивных классов сделать это одному учителю практически невозможно. Поэтому в помощь в обучении детей с РАС приходит тьютор. О различии познавательного интереса у учеников писал Н.И. Пирогов еще в начале XX века. По его мнению, в классах были ученики с различными уровнями познаниями, и говорил о том, что при обучении необходимо поддерживать интерес и отстающих и опережающих учеников [1].

Ученики, имеющие расстройства аутистического спектра находятся в особом положении по сравнению с другими обучающимися в инклюзивном классе. Это особое положение объясняется тем, что они иначе воспринимают предлагаемый материал уроков. Каннер в 1943 увидел, как универсальную черту детей с расстройством аутистического спектра, «неспособность оперировать целостностью без пристального внимания к составляющим её частям, внимание к локальной информации [5]. Эти дети мыслят фрагментами, не видя целостной картины. Приведу пример из своих наблюдений за такими детьми в начальной школе. При выполнении контрольной работы по таблице умножения эти дети не видят аналогию в примерах 3*7= и 7*3=, они каждый из этих примеров видят как совершенно новую задачу, не видят обычную перестановку множителей, даже если эти примеры идут друг за другом. Поэтому часто в игровой форме тьютор научает ученика с РАС находить одинаковое среди разнообразия для облегчения решения поставленных задач.

Детям с РАС характерна повышенная сенсорная и эмоциональная чувствительность, они часто отвлекаются и не могут сконцентрироваться. Внимание этих детей устойчиво лишь на протяжении нескольких минут. При пресыщении возможны агрессия либо отключения от ситуации [2]. За эмоциональным состоянием ученика следит тьютор. При необходимости разгрузить и успокоить ребенка с РАС, тьютор может вывести его из класса и пройтись с ним по коридору либо уйти в отдельное помещение.

Из зарубежных авторов, освещающих проблему обучения детей с РАС в инклюзивных классах, хотелось бы отметить Пола Клут, автора книги «Вы полюбите этого ребенка. Обучение учеников с аутизмом в инклю-

зивном классе». По ее мнению, все школьники, имеющие инвалидность – главные эксперты по тому, каким образом их нужно обучать [6].

Многие учителя и родители отличают отличную память у учеников с РАС. Они могут запоминать объемные тексты, правила и т. д. Но это всего лишь механическая память, использовать данные знания на практике им крайне сложно. Приведу пример из своих наблюдений: ученик второго класса дословно верно рассказывает правило написания «жи» и «ши», но как только дело доходит до практического написания слов в тетради, слова «животное», «жигули», «шипучка» и т. д. пишет через «Ы». И здесь на помощь приходит тьютор, он учит ребенка находить сначала ошибки в своем тексте, далее учит находить эти сочетания звуков на слух. Но при этом поддерживает позитивное эмоциональное состояние, превращает обучение в игру.

Обобщение и логическое мышление в силу особенностей детей с РАС являются их слабой стороной. Эмоциональный компонент восприятия сохраняется как ведущий способ на протяжении длительного периода, вплоть до подросткового возраста. Поэтому тьютор должен «сглаживать углы» при взаимодействии с другими учениками в классе и реакции на ошибки и замечания.

Развитие мышления у детей с РАС усложняется их особым положением в связи с особенностями в развитии. Этим детям очень сложно даются пересказы и рассказы по опорным картинкам. Пример из наблюдений: ученику дается картинка, по которой нужно сделать рассказ. Он молчит. Учитель и родители жалуются на то, что ребенок не хочет ничего делать. Но в результате работы логопеда с данным ребенком выясняется, что молчит он не потому, что ему нечего рассказать, а потому, что огромное множество различных историй возникает в его голове, а связать их в единый рассказ ему крайне сложно. Это объясняется тем, что эти дети имеют задержку в развитии речи, нарушением коммуникативной функции речи, они избегают общения, чем ухудшают возможность развивать свою речь. Поэтому также в игровой форме строить свой рассказ он может с тьютором при помощи наводящих вопросов, постепенно приучая ученика к самостоятельности.

Несмотря на то, что исследование проявлений РАС у детей началось еще в начале XX века, еще не найдено универсальное средства эффективной помощи таким детям. Сегодня мы уже имеем большое количество информации об особенностях развития познавательного интереса у этих детей, и активно используем в работе. Выявление и развитие познавательного интереса особенно важно при работе с детьми с РАС, поскольку обучение таких детей вне их интересов не имеет никаких результатов. Поэтому при сопровождении ребенка с РАС тьютор старается опираться на сильные стороны ученика, параллельно развивая слабые, но при этом учитывает эмоциональное состояние своего тьюторанта. Подводя итоги наблюдений за учениками с РАС, можно говорить о возможности их успешного обучения в условиях инклюзивного класса.

Список литературы

1. Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2010 (10). – №1, №2.

2. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей / О.С. Никольская // Дефектология. – 1995. – №1.

3. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг [и др.]. – М.: Теревинф, 2011.

4. Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях / И.В. Карпенкова, Е.В. Кузьмина. – М., 2011.

5. Пирогов Н.И. Избранные сочинения / Н.И. Пирогов; сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.

6. Пола Клут. Как включить ребенка с аутизмом в работу обычного класса / Клут Пола; пер. Е. Морозовой // Child-Autism-Parent-Cafe.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://outfund.ru/autism-class-sovety/

7. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / И.В. Карпенкова, Е.В. Самсонова, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова; под ред. Е.В. Самсоновой. – М.:Изд-во МГППУ, 2017. – 174 с.

Каракулова Ольга Викторовна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Томский государственный
педагогический университет»
педагог-психолог
МБОУ «ООШИ №22»
г. Томск, Томская область

РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) НА ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация*: в статье рассматриваются основные направления психокоррекционных занятий для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые включают в себя развитие познавательных процессов, эмоционально-волевых процессов и социальных навыков. Также автором представлены приемы развития познавательной активности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).*

Ключевые слова*: умственная отсталость, мнемотехники, развитие.*

Количество обучающихся с особыми образовательными потребностями ежегодно увеличивается. В Томске в системе общего образования обучалось в 2018–2019 учебном году 4552 ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в 2019–2020 учебном году – 5017 человек. Обучение детей с особыми образовательными потребностями осуществляется в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с ОВЗ, где обязательной областью является коррекционно-развивающая. Коррекционно-развивающая область включает перечень дисциплин с учетом особенностей обучающихся. Дисциплины реализуется педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом специалистом по адаптированной физической культуре.

Основные направления работы педагога-психолога при проведении «Психокоррекционных занятий» с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): развитие познавательной сферы (формирование учебной мотивации, активизация мнемической и

мыслительной деятельности, познавательной активности); развитие эмоционально-личностной сферы (развитие самостоятельности, инициативности, эмпатии, рефлексии, формирование навыков самоконтроля); развитие коммуникативных навыков; развитие навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми, формирование и развитие навыков социального поведения. Психокоррекционные занятия включают мероприятия по профилактике употребления психоактивных веществ, табакокурения, по формированию установок на здоровый образ жизни, а также занятия по профориентации. В работе с обучающимися с умственной отсталостью используют педагогические технологии (здоровьесберегающие, игровые технологии, методы и приемы музейной и театральной педагогики) способствующие коррекции, развитию, а также освоению социальных норм и правил [1]. Развитие обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) осуществляется на индивидуальных и групповых занятиях.

Деятельность педагога-психолога направлена на обеспечение успешности освоения адаптированной основной общеобразовательной программы обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и преодоление, а также ослабление имеющихся у них недостатков в развитии.

Успешное освоение образовательной программы зависит от уровня развития познавательных процессов, а в частности памяти. Воспроизведение зависит от качества запоминания и сохранения. Первоначально, развитие произвольной памяти в младшем дошкольном возрасте зависит от направляющих действий взрослого. И уже в дошкольном возрасте ребенок активно и целенаправленно запоминает стихотворения, считалки, загадки и другую информацию.

При этом память обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеет ряд особенностей: низкий объем памяти, замедленность запоминания, запоминают не целостное содержание материала, а только отдельные фрагменты, нарушен процесс сохранения информации, что выражается в быстром угасании образованных связей и сформированных ассоциаций.

При отсроченном и моментальном воспроизведении у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обнаруживаются привнесение новой информации, замещение информации; нарушается последовательность, сокращение и искажение содержания. Одна из особенностей обучающихся с умственной отсталостью – быстрое забывание информации. Следовательно, в психокоррекционной работе с данной категорией обучающихся необходимо уделять больше внимание обучению приемам запоминания информации с последующим воспроизведением.

Мнемотехника (или техника эффективного запоминания) – искусство запоминания, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. В работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) используются разные приемы мнемотехники.

Техника группировка – дробление материала на группы по разным основаниям. Пример, запомнить изображение на карточке. Одна из популярных реакций обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): «Я это не запомню». В дальнейшем совместно с педагогом изображения на карточке группируются по разным основаниям в группы.

Рис. 1. Группы: транспорт, обитатели суши, обитатели моря

Рис. 2. Группы: у кого есть крылья, четыре ноги, много ног

После группировки, обучающиеся успешно запоминают и воспроизводят все изображения на карточке. Ситуация успеха способствует повышению мотивации к обучению.

Следующая техника – техника выделение опорных пунктов. При работе с художественными произведениями (Н. Сладков, К. Ушинский, Л. Толстой, А. Толстой) обучающимся предлагается прочитать, зарисовать главный сюжет и подписать реплики героев, отражающие главную мысль произведения. Обучающиеся читают рассказы, по сюжету которых нужно нарисовать комиксы. Комиксы – это рисованная история, рассказ в картинках. Комиксы также предполагают короткие ключевые фразы, которые и являются опорными пунктами в запоминании и воспроизведении всего сюжета рассказа.

Рис. 3. Работа с рассказами Н. Сладкова

Рис. 4. Рисунок по рассказу Н. Сладкова «Птичий базар». Спор птиц: где лучше гнездо сделать?

Техника – влияющая на развитие речи – перекодирование – проговаривание. Например, игра «Экскурсовод»: обучающимся предлагаются тексты познавательного характера, который они должны прочитать и пересказать текст перед одноклассниками в роли экскурсовода. Обязательное условие для «посетителей экскурсии» это вопросы для экскурсовода. Приведем пример текста: Лиса довольно небольшого размера. У нее длинный пышный хвост создает впечатление, что она крупный зверь. Хвост помогает лисе поддерживать равновесие во время бега. А еще хвостом лиса заметает свои следы. Лиса – всеядна. Поймать зайца удается ей не всегда, а чтобы насытиться, ей нужно съесть в день более 20 мышей. Охотится она по ночам.

В конце занятия детям предлагается игровой кубик, где на каждой грани номер вопроса. В соответствии с номером, который выпал обучающийся отвечает на вопрос. Примеры вопросов: 1. Зачем лисе хвост? 2 Какими грызунами питается лиса? 3 В какое время суток охотится лиса? и т. д.

Данная техника направлена на развитие памяти, связной речи, аудиальное восприятие, а также навыков межличностного взаимодействия.

Техника, влияющая на формирование функции абстрагирования – схематизация. Данная техника помогает структурировать информацию в виде схемы, например составление коллажа по заданной теме. Например, обучающимся предлагается материал в виде текста и изображений. Из этого материалы необходимо обучающимся в подгруппах выбрать наиболее точную и интересную информацию и структурировать ее.

Рис. 5. Работа в группе. Составление коллажа

Рис. 6. Коллаж «Профессия будущего – врач-диетолог»

Один из популярных приемов для развития и тренировки памяти – это заучивание стихотворений. Эффективность запоминания зависит от подключения к процессу запоминания разных анализаторных систем (зрение, слух, выполнение действий). Так один из приемов запоминания в работе с обучающимися с умственной отсталостью – разучивание стихотворения с опорой на движения, мимику, жесты. В ходе разучивания стихотворения активно используются движения руками, ногами, жесты, мимика, соответствующие смыслу слов или фразам стихотворения. В работе учителя – логопеда и педагога-психолога набирает популярность техника биоэнергопластика (развитие гибкости артикуляционного аппарата и синхронности его движений с движением кистей рук).

Рис. 7

…В саду, где пели зяблики,
Сегодня – посмотри!….
(Стихотворение «Снежок» Н. Некрасова)

Еще один прием – это перевод информации в другую форму, т.е. слова перевести в изображение (рисунок). Обучающимся предлагается к каждой строчке стихотворения сделать рисунок. Обучающимся становится легче запомнить слова стихотворения, связав их с конкретной картинкой. Происходит развитие зрительной памяти. Опыт показывает, что обучающиеся лучше запоминают стихотворение по собственному рисунку, чем по предложенным мнемотаблицам. Рисование сюжета стихотворения карандашами, красками или же пластилином. Пластилинография способствует развитию мелкой моторики, творческих способностей и способствует самовыражению.

В работе по активизации познавательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) используются приемы смыслового чтения. Одной из задач психокоррекционных занятий это обучить обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приемам работы с информацией, выделять главное и второстепенное в тексте, понимать прочитанное и уметь донести вербально прочитанное. В работе с обучающимися с умственной отсталостью 11–12 лет используем отечественную художественную литературу (рассказами Н. Носова, В. Драгунского, В. Осеевой).

Работа с текстом условно включает в себя три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый [2]. На первом этапе обучающийся знакомится с название текста, иллюстрациями к нему. По названию обучающиеся высказывают мнения, о чем может быть этот рассказ. По иллюстрации обучающиеся описывают характер героев и сюжет. На втором этапе: чтение, чтение по ролям, составление плана рассказы, пересказ. На последнем этапе часто использую прием «перекодирование информации» (на-

рисовать по сюжету, невербально изобразить, выбрать близкую по смыслу пословицу, крылатое выражение).

На психокоррекционном занятии по теме «Тайное становится явным» рассматривали понятие «стыд» на основе одноименного произведения В. Драгунского. На завершающем этапе обучающимся предлагался «волшебный кубик» с вопросами по типу «Кубик Блума». На каждой грани кубика есть вопрос. Обучающиеся подкидывают кубик, читают вопрос и отвечают на него. Примеры вопросов: что тебе понравилось в рассказе? почему мальчик покраснел? согласен ли ты с поступком мальчика? чему тебя научил рассказ? какие поступки вызывают стыд? почему мама рассердилась?

Перечисленные приемы развивают внимательность, произвольную память, фразовую и связную речь, способность рассуждать и объяснять.

Список литературы

1. Каракулова О.В. Педагогические технологии, способствующие формированию жизненных компетенций обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / О.В. Каракулова; ГрГУ им. Я. Купала; ред. кол.: Н.В. Крюковская (отв. ред), Н.И. Акопян, Т.В. Сидорко, О.В. Фомина // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 2020. – 182. – С. 48–51.

2. Каракулова О.В. Приемы осмысленного чтения / О.В. Каракулова; под ред. З.Н. Ажермачевой, Т.А. Токаревой // Современные аспекты логопедической теории и практики: материалы IX Всероссийской заочной научно-практической конференции (Томск 26 февраля 2019г.). – Томск: ЦНТИ, 2019. – С. 141–144.

Коваленко Оксана Михайловна
канд. пед. наук, доцент
г. Москва

DOI 10.31483/r-98163

ПОНИМАНИЕ ЗАГАДОК ПО ВИДАМ «ОПИСАНИЕ СИТУАЦИЙ», «ОПИСАНИЕ ПРИЗНАКОВ», «ОПИСАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ» УЧАЩИМИСЯ ТРЕТЬИХ КЛАССОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация*: в статье рассматриваются особенности понимания некоторых видов загадок учащимися третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи.*

Ключевые слова*: загадки, тяжёлые нарушения речи, ТНР, актанты, семный состав.*

Учителя-логопеды часто используют игровые виды работ, которые позволяют более успешно актуализировать имеющиеся у детей знания, а также способствуют активизации различных психических процессов. К числу таких видов работ относятся загадки. В связи с этим мы полагаем исследование данной проблемы своевременным и актуальным.

Нами изучались особенности понимания загадок, содержащих следующие составляющие с различным уровнем понятийного обобщения:

– 1 вид: описание ситуаций (21 загадка);

– 2 вид: описание признаков (29 загадок);

– 3 вид: описание функциональных признаков (5 загадок).

Всего: 55 загадок.

Методика исследования состояла из двух этапов.

I этап. Задание: использованные загадки предлагались на слух. От ребёнка требовалось отгадать загадку после её целостного прочтения и ответить, какие слова помогли отгадать ему эту загадку.

II этап. Осуществлялся в случаях отсутствия правильных ответов на предыдущем этапе. Задание: логопед ещё раз читает текст загадки, расчленяя его на отдельные смысловые актанты. От ребёнка требовалось предлагать новые варианты отгадки с опорой на указанные актанты.

Ранее в тезисах «Понимание загадок учащимися третьих классов с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)» нами были описаны варианты ошибочных ответов по указанным выше и также другим типам загадок.

Полученные результаты.

Количественные результаты исследования.

Количество самостоятельно данных верных ответов при анализе всего текста загадки:

1) в норме:

– максимальное: 80,4% по виду «Описание функциональных признаков;

– минимальное: 54,7% по виду «Описание признаков»;

2) при ТНР:

– максимальное: 45,7% по виду «Описание ситуаций»;

– минимальное: 41,1% по виду «Описание признаков».

Количество верных ответов при анализе отдельных строчек загадки:

1) в норме:

– максимальное: 6,2% по виду «Описание функциональных признаков»;

– минимальное: 3,9% по виду «Описание признаков»;

2) при ТНР:

– максимальное: 7,5% по виду «Описание признаков»;

– минимальное: 6,2% по виду «Описание функциональных признаков».

Количество итоговых неверных ответов:

1) в норме:

– максимальное: 41,4% по виду «Описание признаков»;

– минимальное: 13,4% по виду «Описание функциональных признаков;

2) при ТНР:

– максимальное: 52,3% по виду «Описание функциональных признаков»;

– минимальное: 47,3% по виду «Описание ситуаций».

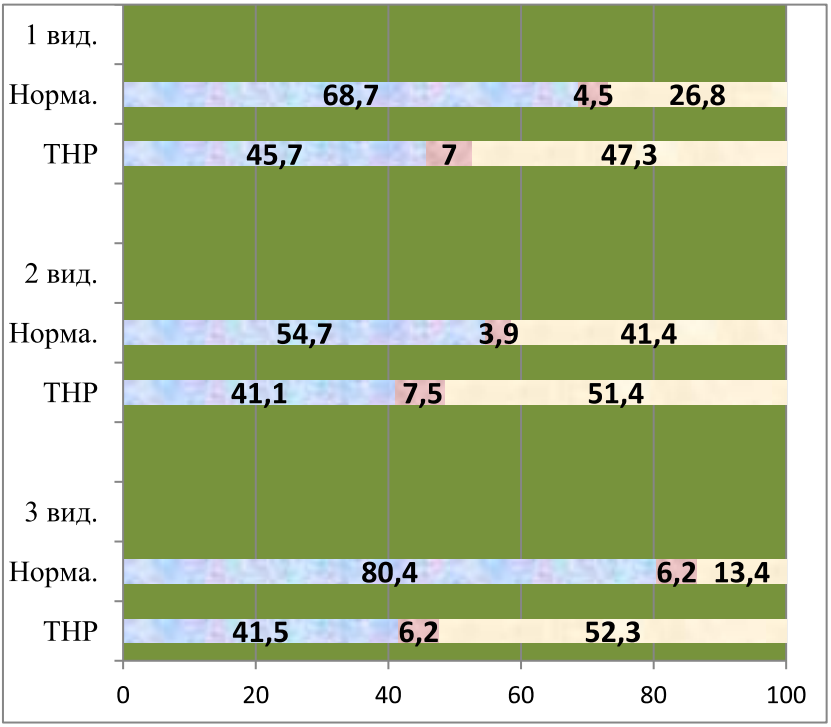


Рис. 1. Количество ответов различных типов по видам загадок (в %)

Примечание:

Условные обозначения:

– количество самостоятельно данных верных ответов при анализе всего текста загадки;

– количество верных ответов при анализе отдельных строчек загадки;

– количество итоговых неверных ответов.

Количественно-качественные результаты исследования.
1 вид. «Описание ситуаций».

Таблица 1

Примеры загадок, количество ответов различных видов, варианты и причины неверных ответов

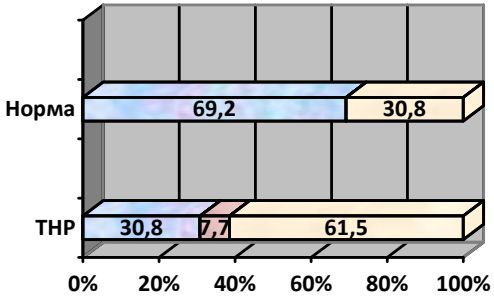
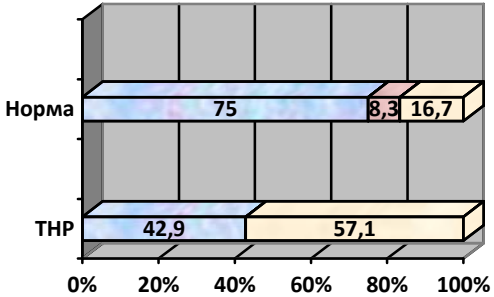
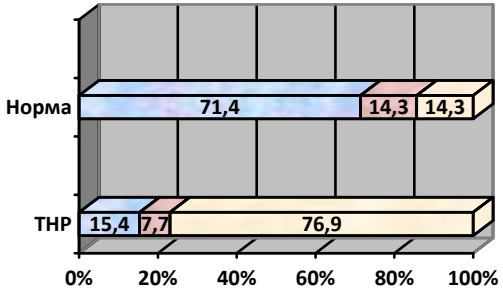
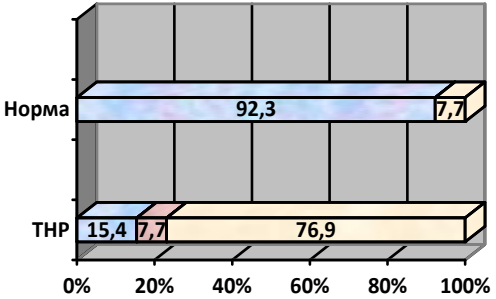
Примеры загадок	
Раз ему работу дашь, – Зря трудился карандаш. (Ластик)	Сколько по ней ни иди - Будет бежать впереди. (Тень)
Количество ответов (в %)	
	
Варианты и причины неверных ответов	
ТНР: чертить. – Полное отсутствие понимания содержания загадки в виде уточнения действия, «уничтожаемого» действиями искомого объекта	ТНР: заяц. Объект, возникающий в результате фрагментарного анализа отдельных слов загадки (бежать). ТНР: дорожка. Объект, возникающий в результате недостаточной дифференциации действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий

Таблица 2

Загадки, имеющие диагностическую значимость (количественная разница между показателями детей с ТНР и нормальным речевым развитием – 46–70%)

Загадки	
Попил у мамы молока, И лёг он на бочок. Ещё он маленький пока. (Бычок)	Покорно в тишине ночной Она лежала подо мной. (Простыня)
Количество ответов (в %)	
	
Варианты и причины неверных ответов	
Норма: малыш. Объект, возникающий в результате фрагментарного анализа отдельных слов загадки. Норма, ТНР: котёнок, ребёнок, младенец. Объект, возникающий в результате фрагментарного анализа отдельных слов загадки. ТНР: кошка. Объект, возникающий в результате фрагментарного анализа отдельных слов загадки. ТНР: Карлсон. Полное отсутствие понимания содержания загадки	Норма: луна. Объект, возникающий в результате фрагментарного анализа отдельных слов загадки (в тишине ночной). Норма: одеяло. Объект, возникающий в результате неверной оценки месторасположения искомого объекта. Норма, ТНР: подушка. Объект, возникающий в результате неверной оценки месторасположения искомого объекта. ТНР: матрас. Объект, возникающий в результате неверного определения рода искомого объекта. ТНР: игрушки. Полное отсутствие понимания содержания загадки

2 тип. «*Описание признаков*».

Таблица 3

Примеры загадок, количество ответов различных видов, варианты и причины неверных ответов

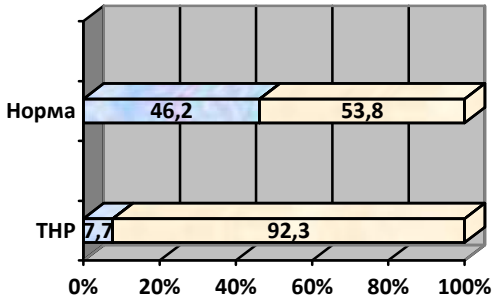
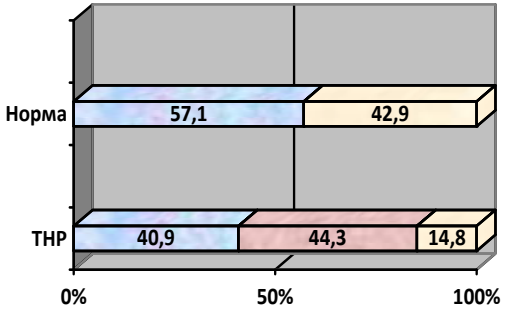
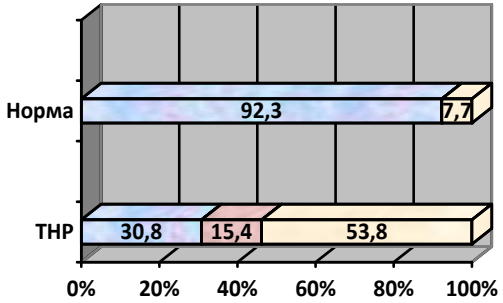
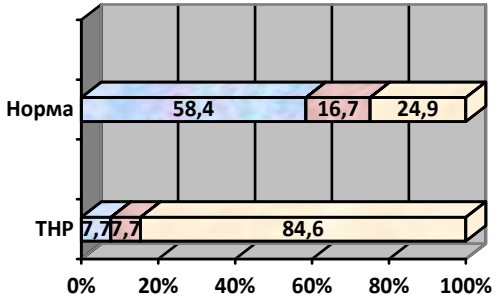
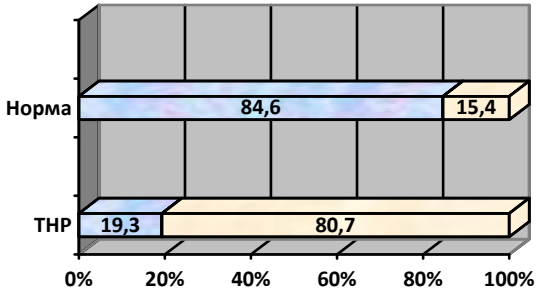
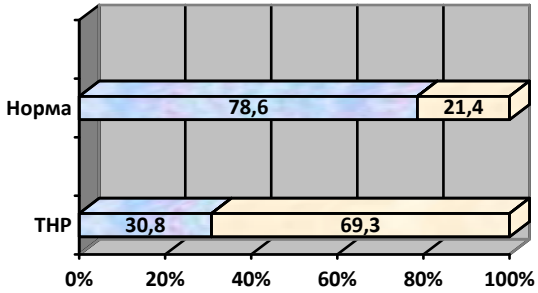
Примеры загадок	
На соловья малец похож, Но только голос погрубей. (Воробей)	Не зверь, не птица, А нос, как спица. (Комар)
Количество ответов (в %)	
	
Варианты и причины неверных ответов	
Норма, ТНР: ворона. Объект, возникающий в результате недостаточности представлений об искомом объекте в виде отсутствии дифференциации признаков заменяемого и замещаемых объектов.	ТНР: иголка. Объект, возникающий в результате ассоциаций по функциональной и причинной связи к понятию «спица».

Таблица 4

Загадки, имеющие диагностическую значимость (количественная разница между показателями детей с ТНР и нормальным речевым развитием – 46–70%)

Загадки	
Питаются рябиной горькой, Но все красивы, – посмотри! А грудочки, ну словно зорьки! (Снегири)	Здесь и встречи на перронах, И прощания в вагонах. (Вокзал)
Количество ответов (в %)	
	
Варианты и причины неверных ответов	
Норма, ТНР: воробьи. Объект, возникающий в результате недостаточности представлений об искомом объекте в виде отсутствии дифференциации признаков заменяемого и замещаемых объектов. ТНР: голуби, сорока, красногрудка. Объект, возникающий в результате недостаточности представлений об искомом объекте в виде отсутствии дифференциации признаков заменяемого и замещаемых объектов	Норма: паровоз. Объект, возникающий в результате ассоциаций по смежности и координации к понятию «вагон». Норма: станция. Объект, возникающий в результате обобщения месторасположения искомого объекта. Норма, ТНР: поезд. Объект, возникающий в результате ассоциаций по смежности и координации к понятию «вагон». ТНР: слёзы. Объект, возникающий в результате ассоциаций по смежности и координации к понятию «прощание».

	ТНР: вагон. Полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхолаличного повторения отдельных слов. ТНР: рельсы. Объект, возникающий в результате ассоциаций по смежности и координации к понятию «вагон»
Загадки	
Хватает он зимой за нос, Порой доводит и до слёз. Да это русский наш … (Мороз)	У мамы и у ребяток Вся одежда из заплаток, Ну а шея – подъёмного крана длиннее! (Жираф)
Количество ответов (в %)	
	
Варианты и причины неверных ответов	
ТНР: дед Мороз. Объект, возникающий в результате ассоциаций по смежности и координации к понятию «мороз». ТНР: лук. Объект, возникающий в результате анализа второй строчки загадки. ТНР: ветер. Объект, возникающий в результате недостаточности представлений об искомом объекте в виде отсутствии дифференциации признаков заменяемого и замещаемых объектов в сочетании с ассоциациями по смежности и координации к искомому понятию	ТНР: верёвка. Объект, возникающий в результате ассоциаций по смежности и координации к понятию «длинный»

3 тип. «*Описание функциональных признаков*».

Таблица 5

Примеры загадок, количество ответов различных видов, варианты и причины неверных ответов

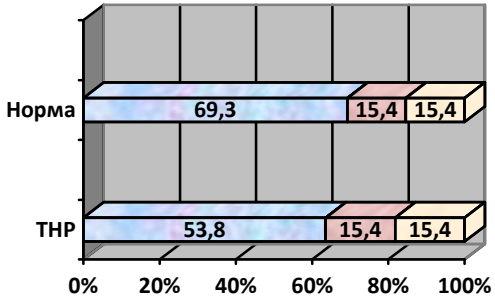
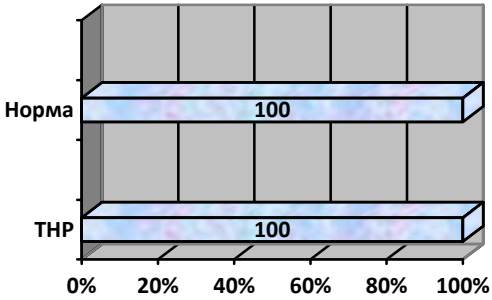
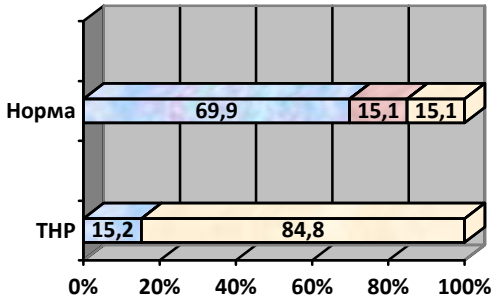
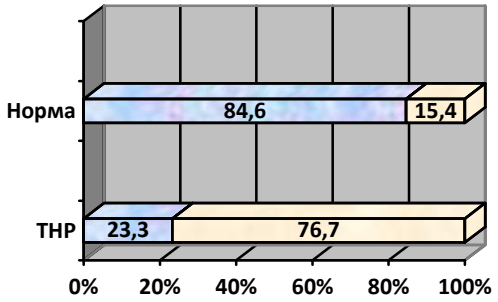
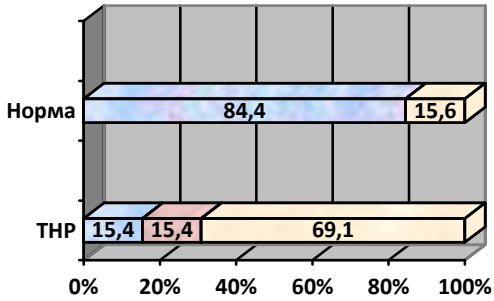
Примеры загадок	
В руки все меня берут И усердно тело трут. Как приятно растереться! (Полотенце)	Мы задачи в ней решаем, Можно в ней диктант писать. В общем, знанья повышаем. (Тетрадь)
Количество ответов (в %)	
	
Варианты и причины неверных ответов	
Норма: мыло, губка. Объект, возникающий в результате недостаточной дифференциации действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий. ТНР: крем. Объект, возникающий в результате недостаточной дифференциации действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий.	-

Таблица 6

Загадки, имеющие диагностическую значимость (количественная разница между показателями детей с ТНР и нормальным речевым развитием – 46–70%)

Загадки.	
А ей на свете лучше не бывать, Она стремится птичек убивать! Носить её в кармане – просто гадко! (Рогатка)	При игре в футбол они важны, И когда идешь ты по дороге. (Ноги)
Количество ответов (в %).	
	
Варианты и причины неверных ответов	
Норма: бомба. Объект, возникающий в результате недостаточной дифференциации действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий. ТНР: стрела, пистолет. Объект, возникающий в результате недостаточной дифференциации действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий. ТНР: галка. Полное отсутствие понимания содержания загадки	Норма: кроссовки. Возможные верные заменители искомого объекта. Норма: милиционер. Полное отсутствие понимания содержания загадки. ТНР: мяч, ворота. Объект, возникающий в результате анализа первой части загадки

Окончание таблицы 6

Загадки	*Количество ответов (в %)*
Да, они орудие труда, Никогда они не знают скуки, Строят корабли и города. (Руки)	
Варианты и причины неверных ответов	
Норма, ТНР: инструменты. Возможные верные заменители искомого объекта. ТНР: завод. Объект, функционирующий в пределах исходного объекта. ТНР: строители. Объект, возникающий в результате неверного установления взаимосвязи субъекта и объекта, рассматриваемых в загадке. ТНР: дяди. Объект, возникающий в результате неверного установления взаимосвязи субъекта и объекта, рассматриваемых в загадке в сочетании с недостаточным обобщением содержания искомого понятия	

Таким образом, по результатам проведённого исследования могут быть сделаны следующие выводы:

1. При анализе загадок по видам «Описание ситуаций», «Описание признаков», «Описание функциональных признаков» учащиеся третьих классов с тяжёлыми нарушениями речи допускают следующие типы неверных ответов:

– возможные верные заменители искомого объекта;

– объект, функционирующий в пределах исходного объекта;

– объект, возникающий в результате неверного установления взаимосвязи субъекта и объекта, рассматриваемых в загадке;

– объект, возникающий в результате неверного установления взаимосвязи субъекта и объекта, рассматриваемых в загадке в сочетании с недостаточным обобщением содержания искомого понятия;

– объект, возникающий в результате фрагментарного анализа отдельных слов / строк / частей загадки;

– объект, возникающий в результате недостаточной дифференциации действий объектов с жёсткой закреплённостью характера их возможных действий;

– объект, возникающий в результате неверной оценки месторасположения искомого объекта;

– объект, возникающий в результате обобщения месторасположения искомого объекта;

– объект, возникающий в результате неверного определения рода искомого объекта;

– объект, возникающий в результате недостаточности представлений об искомом объекте в виде отсутствии дифференциации признаков заменяемого и замещаемых объектов;

– объект, возникающий в результате недостаточности представлений об искомом объекте в виде отсутствии дифференциации признаков заменяемого и замещаемых объектов в сочетании с ассоциациями по смежности и координации к искомому понятию;

– объект, возникающий в результате ассоциаций по функциональной и причинной связи к понятию «…»;

– объект, возникающий в результате ассоциаций по смежности и координации к понятию «…»;

– полное отсутствие понимания содержания загадки в виде уточнения действия, «уничтожаемого» действиями искомого объекта;

– полное отсутствие понимания содержания загадки;

– полное отсутствие понимания содержания загадки в виде эхолаличного повторения отдельных слов.

2. У большинства детей с тяжёлыми нарушениями речи допущенные ошибки являются следствием нарушения всего семного состава анализируемых понятий, о чём свидетельствует незначительная динамика верных ответов по результатам анализа отдельных актантов.

3. У небольшого количества детей с тяжёлыми нарушениями речи допущенные ошибки являются следствием нарушения иерархии семного состава анализируемых понятий, о чём свидетельствует некоторая динамика верных ответов по результатам анализа отдельных актантов.

Список литературы

1. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.

2. Коваленко О.М. Понимание загадок учащимися третьих классов с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) / О.М. Коваленко // Сборник тезисов XV научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. – М.: ОАН ОВО «МПСУ». – С. 97–105.

Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент
Кузнецова Александра Андреевна
студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация*: в статье представлены результаты экспериментального исследования произвольной памяти у старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. Описана критериальная база исследуемого психического процесса, охарактеризованы уровни его развития, предложена программа диагностики развития памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и представлен анализ результатов ее реализации.*

Ключевые слова*: произвольная память, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.*

Речевая патология у ребенка дошкольного возраста оказывает негативное влияние на развитие всех психических процессов, в том числе произвольной памяти, снижая возможность полноценного познания им окружающей действительности [4].

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдается более низкий по сравнению с нормой уровень сформированности произвольной памяти, особенно слухоречевой. Для них характерны сужение ее объема, быстрое затухание возникших следов, ограниченное удержание вербальных раздражителей, выраженная недостаточность процессов запоминания, сохранения и воспроизведения, замедленная скорость.

При повышении сложности заданий с использованием речевого материала происходит выраженное падение продуктивности запоминания всех процессов памяти. Воспроизведение словесного материала отличается неточностью, неполным объемом, нарушением порядка.

Совершенствование произвольной памяти у дошкольников с ОНР тесно связано с постановкой перед ними специальных мнемических задач на запоминание, сохранение и воспроизведение материала и применением для их решения мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения,

обобщения, установления смысловых связей. Улучшение памяти ребёнка с речевыми нарушениями происходит одновременно с совершенствованием его умственной деятельности. Совершенствование произвольной памяти дошкольников имеет огромное значение для нормального развития всех психических процессов и личности, успешного школьного обучения и дальнейшей социализации человека.

Развитие памяти во многом зависит от индивидуальных особенностей дошкольника, его психического и физического здоровья. В особой степени это касается детей, имеющих нарушения в развитии, в том числе и речевые, для которых необходима специальная технология, учитывающая недостатки дефекта и позволяющая осуществить его компенсацию.

Для организации коррекционно-развивающей работы прежде всего нужно провести диагностику для выявления индивидуальных особенностей развития памяти ребенка. Следует подобрать критерии и показатели оценки и на их основе составить диагностическую программу, которая позволит объективно оценить уровень развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

По результатам анализа психолого-педагогической и специальной литературы можно выделит следующие критерии развития произвольной памяти: объем памяти, скорость запоминания, точность воспроизведения. Каждый из них может проявляться на трёх уровнях: оптимальном, допустимом, критическом.

Оптимальный – ребенок справляется со всеми задачами за отведенное время; при этом работает самостоятельно; без ошибок; легко запоминает предложенные слова, наборы слов или рисунки.

Допустимый – для выполнения всех задач ребенку требуется чуть больше отведенного времени; иногда может требоваться помощь взрослого; могут быть немногочисленные ошибки,

Критический – ребёнок с трудом запоминает предложенную информацию, даже представленную в виде рисунка; плохо понимает задание; тратит на выполнение задания гораздо больше времени; при выполнении заданий требуется помощь взрослого; в ходе работы допускает многочисленные ошибки.

Для диагностики выделенных показателей была разработана диагностическая карта методик изучения уровня развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В таблице 1 представлены методики, которые применялись в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР.

В заданиях методики «Узнай фигуры» дети должны были найти и указать одну из четырех картинок, похожую на предложенную. При этом выяснилось, что 30% исследуемых детей имеют средний, т.е. допустимый уровень развития памяти. 70% детей имеют низкий, т.е. критический уровень развития произвольной памяти.

При выполнении методики «Запоминание 10 слов» детям необходимо было выслушать ряд слов, запомнить их и повторить. Обнаружилось, что большинство детей (90%) по данной методике показали результаты, соответствующие низкому, 10% – очень низкому уровню, то есть вся группа детей находится на критическом уровне развития произвольной памяти.

Таблица 1

Диагностическая карта методик изучения уровня развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Название методики, автор	Цель методики
«Узнай фигуры», Р.С. Немов	Определение объёма памяти
«Запоминание 10 слов», А.Р. Лурия	Определение объема слухоречевого запоминания; скорости запоминания данного объема слов; объема отсроченного воспроизведения;
«Сложные фигуры», Д. Векслер	Определение зрительной памяти, определение точности воспроизведения.
«Запомни рисунки», Р.С. Немов	Определения объема кратковременной зрительной памяти и точности узнавания.
«Назови слова», Р.С. Немов	определение уровня развития активной памяти

Далее, в методике «Сложные фигуры» детям предлагалось запомнить и нарисовать увиденные фигуры, на поочередно представляемых четырех картинках. В результате выполнения заданий выяснилось, что, как и в предыдущей методике, дети показали результаты на низком (60%) и очень низком (40%) уровне развития памяти, что дает основания говорить о том, что развитие памяти у всех исследуемых детей находится на критическом уровне.

Для диагностики с помощью методики «Запомни рисунки» детям было предложено рассмотреть и запомнить девять фигур на одной картинке, а затем узнать их на другой. На этом этапе диагностики было установлено, что 40% детей имеют низкий, 30% – очень низкий и ещё 30% имеют средний уровень развития памяти, то есть результаты 30% детей группы могут быть отнесены к допустимому, остальных – к критическому уровню развития памяти.

Для выполнения заданий по заключительной методике «Назови слова» от детей требовалось подобрать как можно больше слов, относящихся к определенной обобщающей группе. Аналогично предыдущей методике, обнаружилось, 30% процентов группы имеют средний уровень развития памяти, остальные – критический.

Обобщая результаты пяти проведенных методик, можно сделать вывод о том, что только 30% обследованных детей имеют допустимый уровень развития произвольной памяти, подавляющее большинство (70%) детей были отнесены к критическому уровню развития произвольной памяти.

Отметим, что в эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста с осложненной формой ОНР (неврологические и психопатические синдромы) в возрасте 5–6 лет. В ходе проведения диагностики был выявлен ряд сопутствующих особенностей. Только двое детей охотно включились в выполнение заданий, остальные держались отстраненно; большинству детей требовалась помощь в выполнении задания, они часто ошибались. Приходилось несколько раз повторять инструкцию к выполнению заданий, так как дети быстро забывали, что им нужно сделать.

Таким образом, на основе проведённых методик можно сделать вывод о том, что уровень развития произвольной памяти у большинства обследованных детей старшего дошкольного возраста с ОНР не соответствует возрастной норме.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология: Мир психологии / Л.С. Выготский. – М.: Экспо-Пресс, 2012. – 1008 с.
2. Истомина З.М. Развитие памяти / З.М. Истомина. – М.: Психология, 1977. – 120 с.
3. Ляудис В.Я. Память в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М.: Просвещение, 2012. – 212 с.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до 7 лет / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2013. – 328 с.

Леденцова Светлана Леонидовна
канд. психол. наук, доцент
Наджафова Камила Назим кызы
студентка

БУ ВО «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

DOI 10.31483/r-98143

ГОМОСЕКСУАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК СИМПТОМ ПОГРАНИЧНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ, ТРЕБУЮЩЕГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация*: статья посвящена анализу связи гомосексуальной ориентации с пограничным уровнем организации личности и психолого-педагогических и психотерапевтических условий для ее преодоления. Целью исследования явилось ретроспективное изучение условий формирования сексуальной ориентации и половой идентичности у лиц с гомосексуализмом и сравнение особенностей личности подопечных с гомосексуальной ориентацией с критериями пограничного уровня развития личности на примере качественного анализа клинического случая.*

Ключевые слова*: гомосексуальная ориентация, пограничный уровень развития личности, половая идентификация, полоролевое поведение, половая роль, психологическое консультирование, психологическое сопровождение.*

В обыденном сознании современного общества бытует мнение, что в последнее время можно наблюдать тенденцию, направленную на увеличение количества представителей ЛГБТ-сообщества. Традиционное представление о сексуальной ориентации как о медицинской и психологической проблеме начинает подвергаться остракизму. Нетрадиционная сексуальная ориентация стала политическим, социальным трендом, попав в семантическое пространство оппозиционного, бунтарского, а значит, свободного, «думающего», справедливого, равного и революционного яв-

ления. Это не могло не отразиться на формировании гендерной идентичности подростков, усложняя и трансформируя данный феномен. Нетрадиционная сексуальная ориентация становится модной в молодежной среде, вбирая в себя не только половые отношения, но и знаки взросления, маркеры индивидуальности и политического оппозиционного традиции (родителям) выбора. Подобные проявления подростком своего «Я» сообщают обществу протестную позицию [3; 4]. Можно предположить, что причисление себя к представителям гомосексуальной ориентации подростком в данное время чаще, чем ранее может носить транзиторный, временный характер, не выходящий за рамки нормативного полового подросткового экспериментирования. В связи с этим встает задача дифференцирования транзиторного и истинного характера гомосексуальной ориентации и задача психолого-педагогического сопровождения подростков для облегчения внутриличностного конфликта при выборе половой роли [5; 6; 7; 8].

Если исходить из того, что процесс психосексуального развития является неотъемлемой частью процесса развития личности в целом, то нетрадиционность ориентации с необходимостью должна указывать на особенности процесса развития личности [3; 4]. Мы предполагаем, что уровень развития личности, имеющей гомосексуальную ориентацию, соответствует пограничной личностной организации. Допустимо предположение, что не каждая личность с пограничным уровнем развития личности имеет нетрадиционную сексуальную ориентацию, но каждый человек, имеющий гомосексуальную ориентацию, имеет признаки пограничного уровня развития личности. То есть пограничная структура личности является контекстом гомосексуальности. Это приводит нас к необходимости рассмотрения особенностей сексуальной ориентации в совокупности с особенностями половой идентичности. Мы предполагаем, что у лиц с гомосексуальной ориентацией объект влечения, а также объект для самоидентификации являются тождественными, что может сообщать о признаках нарциссической организации личности с гомосексуальной ориентацией.

Процесс становления половой идентичности у детей и подростков особо подробно представлен в школе психоанализа З. Фрейдом, Э. Эриксоном, К. Хорни, М. Малер, Д. Мастерсоном, О.Кернбергом, Х. Кохутом, Р. Шпицем, В. Коблинером, М. Балинтом, Д. Винникотом, М. Кляйн, У. Фэйрбейрном, Н. Мак-Вильямс и пр. [10]. Вопросами изучения особенностей пола в отечественной педагогике, позволяющие раскрыть понятие гендерной идентичности, занимались Н.И. Юдашина, Г.К. Зайцева, А.Г. Зайцева, Т.Г. Хаптанова, Д.В. Колесов, Л.И. Столярчук, Л.Н. Надолинская [11]. В исследовании гендерных различий особую роль играют работы В.П. Симонова, который рассматривает эти различия на генетическом, физическом, когнитивном, психологическом уровнях и на уровне общения [11]. Анализ исследований позволяет считать, что гендерная идентификация является значимым фактором становления направленности, в том числе сексуальной ориентации личности, и это ярко выражено в подростковом возрасте. Т.А. Араканцева, изучая тип полоролевой ориентации в сфере общения, отмечает значимость ее взаимосвязи с направленностью личности в сфере полоролевого поведения [2]. Она подчер-

кивает, что педагогам важно знать, в каком направлении может идти процесс формирования полоролевых представлений в подростковом возрасте, чтобы понимать, с какими личностными особенностями связан их выбор половой роли.

Г. Блюм, занимаясь психологическим сопровождением лиц с гомосексуальной ориентацией, отметил, что идентификация у данной группы лиц имеет отличия от подростков с гетеросексуальной ориентацией [1]. Разница заключается в том, что идентификация в большинстве случаев происходит на уровне сознания. S. Schafer выдел стадии этого процесса [2]. На первой стадии происходит осознание эротического интереса и появляется первое подозрение о своей гомосексуальности. На второй случается переход от первого подозрения к первому гомосексуальному контакту. На третьей стадии формируется уверенность в своей гомосексуальности. По мнению Г.Е. Введенского, ретроспективная самоидентификации после осознавания гомосексуальности снимает тягостную неопределенность индивида в осознании своеобразия своего психического пола [2]. Можно сделать вывод о том, что гомосексуальная ориентация формируется как развернутый, осознанный процесс с переживанием раскола, раздвоения собственной идентичности.

Подобный раскол идентичности характерен для пограничного уровня развития личности, при котором образ Я, намерения и внутренние предпочтения, включая сексуальные, часто непонятны или нарушены. Нестабильный образ себя, часто связан с чрезвычайной самокритикой, хроническим чувством пустоты, крайней отстраненностью от своих чувств в момент стресса, нестабильностью в целях, стремлениях, ценностях или планах [10]. Уровень развития Эго пограничной личности не позволяет определять и чувствовать собственные границы, человек с пограничной организацией слишком уязвим для влияний окружающего мира. Он находится в постоянной тревоге, связанной с собственной хрупкой идентичностью, страхом дезинтеграции, распада собственного Я, утраты образа Я. У него нет ясного положительно окрашенного самоощущения, представления о себе, доверия себе, доверия миру. При этом он крайне уязвим и зависим от оценок других людей, от внешних обстоятельств, от отношения к нему других, от относительной благополучности ситуации, складывающихся обстоятельств [10]. Его восприятие себя, а также других людей нестабильно, крайне противоречиво, и имеет две части: презренное Я и идеальное Я, сопровождающееся в оценке себя и других основными защитными механизмами: идеализацией и обесцениванием. Это приводит к проблемам в межличностных отношениях, при которых не формируется оптимум близости / отдаленности. Пограничная личность либо задыхается от удушающего симбиоза и требует свободы, обесценивая партнера, либо чувствует депривацию и травмирующую брошенность, желая слияния со значимым человеком [10]. Это приводит к крайне нестабильным межличностным, в том числе и партнерским, отношениям. Подобные проблемы в межличностном взаимодействии гомосексуальных пар и внутриличностные проблемы людей с гомосексуальной ориентацией навели нас на мысль о связи гомосексуальной ориентации с пограничным уровнем организации личности. В связи с этим целью нашего исследования стало ретроспективное изучение условий и этапов формирования сексуальной

ориентации и половой идентичности у лиц с гомосексуальной ориентацией и сравнение особенностей личности подопечных с гомосексуальной ориентацией с критериями пограничного уровня развития личности. Задачи нашего исследования решались через качественный анализ результатов, полученных с помощью метода клинической беседы и методики «Линия жизни» в условиях психологического консультирования [5; 6; 7; 9].

На основании теоретического анализа современных исследований, нами были выделены основные критерии для анализа особенностей развития лиц с гомосексуальной ориентацией: половая идентификация, полоролевое поведение, сексуальная ориентация, раскрывающиеся через полоролевые стереотипы, социокультурные представления о себе, основных социальных ролях, представления об идеальном мужчине, идеальной женщине [3; 4]. Также были использованы шесть основных критериев, используемых в психоанализе для определения пограничного уровня личностной организации: 1) недостаточная интеграция идентичности: синдром «диффузной идентичности», полное или частичное отсутствие интеграции супер-Эго; 2) примитивные механизмы защиты (отрицание, проекция и расщепление, примитивные идеализация и обесценивание); 3) адекватное тестирование реальности как способность различать Я и не-Я, отличать внутрипсихическое от внешнего источника восприятия и стимуляции, а также как способность оценивать свои аффекты, поведение и мысли с точки зрения социальных норм обычного человека; 4) неспособность наблюдать свою патологию; 5) основной конфликт личности, связанный со второй стадией развития личности по Э. Эриксону – автономия/стыд (сепарация/индивидуация). У пограничной личности наблюдаются диадические, а не триадические объектные отношения; 6) особенности переноса и контрпереноса. Основа отношений с такими людьми – это почти одновременная демонстрация просьбы о помощи и отвержение ее. В отношениях присутствуют циклы идеализации и обесценивания с мощным контрпереносом – от желания спасти до явного непринятия подопечного [10].

В качестве примера результатов психологического консультирования приводится анализ клинического случая подопечного Д. (17) муж. Подопечный Д. обратился с жалобой на конфликты с родителями, жестокое отношение со стороны отца (избиение, оскорбления). Испытуемый воспитывался до 10 лет в полной семье, в настоящее время его родители находятся 7 лет в разводе. Сейчас подопечный месяц проживает с отцом и мачехой, переехав по собственному желанию от матери и отчима. Подопечный жалуется на то, что ему сложно дается выражать свою точку зрения в семье, осуществлять собственный выбор, так как его действия и слова подвергаются критике со стороны всех членов семьи, за исключением его мачехи. Гомосексуальная ориентация сына в семье никем не принимается, воспринимается как болезнь, которую нужно немедленно вылечить. Отец, узнав о нетрадиционной ориентации сына, закрыл его в комнате. Методы воспитания, предпринимаемые отцом, предполагают физическое наказание. За стенами школы подопечный лишен возможности общаться с друзьями.

Выстраивая линию жизни подопечного, мы обратили внимание на то, что собственное рождение подопечный характеризует как незаплани-

рованное: «Матери на тот момент было 17, а отцу 19 лет». До 10-и лет подопечный рос в полной семье, но роль отца в его воспитании была малозначимой: «Он был постоянно на работе…». Развод случился по причине того, что отец пил, скандалил с матерью, мог применить физическое насилие. Первое время после развода мать запрещала подопечному видеться с отцом, негативно о нем отзываясь. Отношение Д. к разводу родителей было нейтральным. Д. устраивал тот факт, что скандалы родителей прекратились, он признавал, что родители вместе не уживались. В воспитании мальчика также принимала участие бабушка по материнской линии, которая была настроена против отца подопечного. Стиль воспитания бабушки и матери подопечный описывает как авторитарный: «Меня морально подавляют, я не могу сам выбирать себе круг общения, меня будто от чего-то оберегают, я не могу заниматься тем, что меня интересует». Д. отмечает, что с детства, примерно в начальной школе, он столкнулся со страхом говорить то, что он думает, а если скажет, убежден, что столкнется с непониманием и непринятием со стороны членов семьи. Например, на просьбу бабушки что-либо сделать, подопечный, не выполнив поручение сразу, сталкивается с агрессией и физическим наказанием. Одним из самых запоминающихся и травмирующих событий детства подопечного было укладывание его спать ровно в 20:00, мать при этом уходила смотреть телепередачи. В случае нежелания ребенка спать мать силой заставляла его лежать в кровати и не мешать ей. Подобное отвергающее с моментами насилия отношение в семье характерно как для лиц с пограничной структурой личности, так и типично для анамнеза людей с гомосексуальной ориентацией.

Нами было обнаружено, что у подопечного есть определенные возрастные периоды, содержание, которых он не помнит. Например, он в ходе психологического консультирования пытался отрицать информацию о возрасте 13 лет, на что указывала амнезия на события. Путем анализа контекста и возвращения к теме в течение нескольких консультаций было выяснено, что в этот период у его матери появился другой мужчина. Сыну было важно знать, что «мужчина относится к его матери серьезно». Сын интересовался ее личной жизнью, читал СМС-переписки матери с будущим отчимом. Эти знаки говорят о фиксированном и болезненно протекающем Эдиповом комплексе, для которого характерно усиление расщепления своей личности и личности значимого лица на две части: презренную и идеальную. Отрицание информации об этом периоде указывают на болезненную значимость в формировании идентичности и сексуальной ориентации разрыва отношений и «предательства» матери в угоду другому мужчине – сопернику. Также одним из воспоминаний, которое «всплыло» в ходе беседы, было связано с тем, что в 13 лет у подопечного возобновилось свободное общение с отцом, которое мать больше не запрещала. Это служит доказательством смены значимого лица как образца для любви и идентификации, что может являться причиной выбора гомосексуальной ориентации. В данный момент подопечный принял решение жить с отцом, так как рядом с матерью, по его словам, он подвергается «моральному насилию». Также, со слов подопечного, он «не любит свою мать и никогда не любил». Это дает нам основание сделать вывод о том, что мать для сына престала быть значимым Другим противоположного

пола, несущим эротизированную нагрузку, либо ее значение в этой роли настолько сильно, что вместе с табу на осознание данных чувств подросток тотально вытесняет сексуальную направленность на лиц противоположного пола. Кроме того, мы наблюдаем этап обесценивания матери и идеализации фигуры отца.

В отношении к отцу также вскрывается ряд противоречий. Подопечный говорит о том, что ему страшно находиться с отцом в одном помещении. По словам подопечного, отец считает, что ему (сыну) лучше умереть, чем оставаться представителем гомосексуальной ориентации: «Отец считает, что он выбьет эту дурь из меня, а если у него не получится, то он меня убьет». В этом случае мы видим и циклы идеализации и обесценивания каждого из родителей, которые провоцируют периодические уходы из одной семьи в другую, и выбор отца в качестве эрзац-объекта для любви и идентификации, соответствующие пограничной, нарциссической личностной структуре. Брутальный образ отца становится недосягаемым идеалом для подражания, идеальным образом Я, восполнение недостатка соответствия с которым возможно только через симбиотическое слияние (если я не похож на тебя, то я стану частью тебя) или через любовь (я стану любить тебя и похожих на тебя). Данные характеристики указывают нам на формирование пограничного уровня развития личности наряду с гомосексуальной ориентацией.

Доверительными отношениями подопечный считает его общение с мачехой, которая говорит ему, что принимает и любит его таким, какой он есть. Но модель супружеских отношений отца и мачехи не нравится подопечному. По его словам, для отца женщина – это лишь объект удовлетворения сексуальных потребностей и прислуга, мужчина в семье главный, что является полной противоположностью модели отношений матери и отчима, где, по его мнению, в семье царит равноправие, супруги поддерживают друг друга. Можно предположить, что мачеха становится для него прообразом его презренного Я, подопечный идентифицируется с ней, переживая свои трудности и анализируя собственное поведение, что позволяет формировать с ней сферу психологической близости.

Рассказывая о своей жизни, подопечный будто рисует в воздухе векторы спадов и скачков: «Вокруг может быть всё хорошо, но я испытываю одиночество и опустошенность». Это характерное переживание при пограничном уровне организации личности. Подопечный, по его словам, всегда стремится чем-нибудь помочь, если его друг нуждается в поддержке, делает все возможное для этого. Ему важно находится «рядом». Следовательно, его идеальное Я требует внешней постоянной оценки в собственной хорошести. Но сам предложение о помощи он принимать не может, испытывает чувство неловкости, неудобство. В этом случае активизируется презренное Я, в котором подопечный не любит находиться. Д. восторгается «творческими, неординарными, свободными людьми» (это можно считать и собственным желанием быть грандиозным и при невозможности достижения собственной грандиозности, слиться с объектом восхищения). Считает, что в городе С. чаще люди выглядят «суровыми и хмурыми», т.е. не являются творческими и достойными восхищения, следовательно, мы наблюдаем этап обесценивания окружающих, и как

противоположность – идеализацию себя. Это отражается в мечте о переезде жить в большой город.

Во время индивидуальной беседы подопечный испытывал сложность в вербализации своих чувств «здесь и сейчас». Говорил клишированными фразами. В описании себя и своего ближайшего окружения имел сложности. В содержании его рассказов можно заметить, что собственную фигуру подопечный отделяет от других членов семьи, испытывает чувство одиночества и опустошенности, описывает происходящие события в его жизни, как некие векторы спадов и скачков. Межличностные отношения имеют циклы идеализации и обесценивания, регулирующие близость / отдаленность со значимыми людьми. Исходя из этих особенностей, можно предположить, что развитие организации личности подопечного происходит по пограничному типу. Это указывает на то, что подростки с гомосексуальной ориентацией могут находиться на пограничном уровне развития личности, что требует психолого-педагогического сопровождения становления идентичности личности [3; 4; 5; 7; 8]. Все выводы требуют дальнейшего более детального теоретического и практического исследования, укрупнения выборки и статистической обработки.

Список литературы

1. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Г. Блюм. – М.: КСП, 1996. – 247 с.

2. Кон И.С. Лики и маски однополой любви. Лунный свет на заре / И.С. Кон. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ, 2003. – 576 с.

3. Леденцова С.Л. Нарушение психосексуального развития подростков, воспитывающихся в социально-педагогических учреждениях / С.Л. Леденцова, Р.Г. Безродний // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования // Аналитика – Родис. – 2020. – №1 А. – С. 182–191.

4. Леденцова С.Л. Модель психологического сопровождения подростков с нарушением психосексуального развития, воспитывающихся в социально-педагогических учреждениях / С.Л. Леденцова, Р.Г. Безродний // Актуальные вопросы социальной педагогики и психологии: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Азов, 18 ноября 2019 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 1–8.

5. Леденцова С.Л. Психологическое консультирование как психотехнический метод исследования развития личности / С.Л. Леденцова // Психология развития в образовательной, организационной и клинической практике: опыт научно-практической деятельности и перспективы развития: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием (г. Сургут, 21–22 ноября 2014). – Сургут, 2014. – С. 104–113.

6. Леденцова С.Л. Психологическое консультирование как метод исследования развития личности / С.Л. Леденцова. – Сургут: Печатный мир, 2017. – 234 с.

7. Леденцова С.Л. Проектная форма обучения студентов построению стратегии психологического консультирования / С.Л. Леденцова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №3. – С. 104–107.

8. Шибаева Л.В. Динамика содержания профессиональных понятий в процессе овладения студентами-психологами деятельностью консультирования / Л.В. Шибаева, С.Л. Леденцова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – №1 (22). – С. 75–84.

9. Леденцова С.Л. Модель психологического консультирования, основанная на принципах культурно-исторической концепции / С.Л. Леденцова // Психология в здравоохранении и образовании. – Сургут, 2008. – С. 100–113.

10. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 480 с.

11. Надолинская Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование. – М.: Научная цифровая библиотека Portalus.ru, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193232077&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (дата обращения: 26.03.2021).

Окунева Елена Николаевна
студентка
Научный руководитель
Минеева Оксана Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СВЯЗИ СЛОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ И СРЕДНЕЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Аннотация*: в статье рассмотрено содержание и результаты логопедической работы по коррекции грамматической связи слов у младших школьников с лёгкой и средней степенью умственной отсталости.*

Ключевые слова*: умственная отсталость, аграмматизм, коррекционная работа, технологии, грамматическая связь.*

Численность умственно отсталых детей непрерывно растёт. Все нарушения речи у детей с тотальным недоразвитием высших психических функций характеризуются стойкостью, которые устраняются с большим трудом, сохраняясь вплоть до старших классов вспомогательной школы [1].

У таких детей оказываются несформированными все процессы речевой деятельности, в результате чего наблюдаются: слабость мотивации, снижение необходимости в речевом общении, серьёзное нарушение программирования речевой деятельности, неумение создавать внутренние программы вербальных действий, неумение контролировать свою речь, сравнивать полученный результат с предварительным замыслом, несоответствие мотивов и целей речевой деятельности [5]. Среди всех нарушений особенно остро проявляется недоразвитие лексико-грамматического строя речи. Именно точность грамматической стороны речи оказывает большое влияние на мыслительную деятельность ребенка. Правильно организованная коррекционная работа поможет устранить пробелы в нарушении грамматической связи слов в речи умственно отсталого ребёнка [6]. Для этого нами было организовано исследование, которое состояло из трёх этапов эксперимента: констатирующего, формирующего и контрольного.

Для выявления особенностей грамматической связи слов у младших школьников с умственной отсталостью был проведён первый этап эксперимента на базе ГОУ ТО «Суворовская школа для обучающихся с ОВЗ». В

нем приняли участие шесть учащихся 9–11 лет с системным недоразвитием речи легкой и средней степени при умственной отсталости. Для диагностики нами были использованы методики Н.Г. Глебовой [2] и Т.А. Фотековой [7], которые являются тестовыми и адаптированы для обследования устной речи младших школьников с тотальным недоразвитием высших психических функций при умственной отсталости. В процедуру исследования особенностей грамматического строя речи были включены задания на согласование прилагательного с существительным в роде, числе, падеже, на согласование существительного с числительными, на употребление предлогов и на исследование предложно-падежных конструкций.

Анализ результатов диагностики показал, что у всех обучающихся наблюдается несформированность грамматической связи слов, что проявляется в аграмматизмах и трудностях выполнения практически всех предложенных заданий.

Ошибки при выполнении заданий на согласование прилагательного с существительным в среднем роде были свойственны всем обследуемым (*белая ведро*), замена полной формы прилагательного краткой формой (*бела ведро, жёлты шар*) была отмечена у четырех детей из шести. Стойкие затруднения в выполнении заданий на согласование прилагательных с существительными во множественном числе наблюдались у всех испытуемых (*сини цветы, круглы яблоки*). У всех учащихся были сформированы формы именительного, винительного и родительного падежей имени существительного. Половина детей в своих ответах опускали прилагательное или заменяли его на другое. Задание на согласование существительного с числительными выполнил верно только один ребенок, остальные – допустили ошибки во всех предложенных словах (*два ух, пять ух*). При исследовании предложно-падежных конструкций характерными ошибками для всех обследуемых было опускание предлогов в собственной речи или их замена. Сложные предлоги *из-за* и *из-под* заменялись на наречие *внизу*, предлоги *около, из.* Простые предлоги употреблялись не дифференцированно.

По результатам констатирующего эксперимента был построен речевой профиль, который позволил выявить особенности грамматической связи слов каждого обучающегося, и использовать полученную информацию для разработки коррекционной программы. Помимо этого, результаты этого этапа эксперимента дали возможность сравнить особенности грамматического строя речи у детей с лёгкой и средней степенью умственной отсталости. Нами был сделан вывод, что грамматическая связь слов у обучающихся младших классов с лёгкой степенью умственной отсталости оказалась более сформированной, чем у детей с системным недоразвитием речи при средней степени умственной отсталости. Дети с системным недоразвитием речи средней степени нуждались в большей стимуляции и организующей помощи вследствие утомляемости и недостатка внимания. Эти дети и после объяснений и показа испытывали трудности при выполнении аналогичного задания, воспринимали его как новое.

На формирующем этапе экспериментальной работы мы осуществляли целенаправленное развитие грамматической связи слов у обучающихся с умственной отсталостью с целью повышения их уровня мотивации к учебной деятельности. Для этого нами была составлена коррекционно-

развивающая программа, в основу которой легли методики Р.И. Лалаевой [4], Л.Н. Ефименковой и И.Н. Стрельниковой [3], так как эти они апробированы в работе с детьми с тотальным недоразвитием высших психических функций.

Особенностью логопедической работы по устранению дефектов грамматической связи слов во вспомогательной школе является ее индивидуализация. Специфика проявляется и в планировании, следовательно, темы занятий должны быть узкими, учитывающими постепенное введение трудностей. Каждая логопедическая задача во вспомогательной школе должна быть максимально расчленена на простейшие [5]. Эту специфику мы учитывали на каждом этапе работы по коррекции грамматического строя речи. Это и частая повторяемость логопедических упражнений, но с включением элементов новизны по содержанию и по форме, потому что правильные речевые навыки у умственно отсталых детей исчезают в других ситуациях, на другом речевом материале. Это и быстрая утомляемость, медленный темп работы, следовательно, необходимость частой смены видов деятельности, переключения ребенка с одной формы работы на другую. Это и тщательная дозировка речевого материала с постепенным усложнением заданий [6].

На логопедических занятиях мы развивали умение образовывать множественное число имени существительного в именительном и родительном падежах; вырабатывали умение согласовывать существительное с прилагательным в роде и числе и умение согласовывать существительное с числительными; развивали навыки согласования глагола с существительным в роде и числе; обучали усвоению различных форм падежных конструкций с предлогами и без предлогов. Всего было проведено 13 занятий. Мы проводили отдельно работу с учащимися, имеющими системное недоразвитие лёгкой и средней степени при умственной отсталости.

Помимо общеизвестных технологий, принятых в работе с детьми (предметные картинки, рисунки, речевые инструкции, школьная доска), мы использовали информационные компьютерные технологии: интерактивную доску и интерактивный стол. Так как весь учебный процесс должен быть направлен на социализацию и адаптацию ребенка с умственной отсталостью в обществе и в нашу жизнь стремительно ворвались информационные образовательные технологии, то новая грамотность предполагает овладение умением ориентироваться в информационном пространстве. Использование в работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает их познавательную активность, позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение и хоть и незначительно, но повысить эффективность педагогической работы в целом. Нами было отмечено, что эмоциональный настрой на таких уроках совсем иной, нежели при использовании традиционных наглядных пособий.

В время проведения контрольного эксперимента мы увидели, что дети с лёгкой степенью умственной отсталости лучше шли на контакт, понимали речевые инструкции и образцы правильной речи, могли сами исправить допущенные ошибки при обращении нашего внимания на них. На последующих занятиях мы обязательно повторяли пройденный ранее

материал. Дети опять допускали ошибки в аналогичных упражнениях вследствие того, что их память краткосрочна, но значительно реже.

Учащиеся со средней степенью умственной отсталости работали медленнее, часто отвлекаясь, им практически всегда нужен был образец правильной речи логопеда. Выполнив упражнение, они продолжали допускать ошибки в аналогичных заданиях. И повторять упражнения им приходилось чаще, чем учащимся из другой группы. Легче всего им давались упражнения на образование множественного числа имени существительного с окончанием *ы* и *и*. Задания на согласование существительного с прилагательным, на соотнесение окончания вопроса с окончанием слова, на подборку слов парами, изменяя окончания слова, на подборку предлогов вызывали трудности (На столе яблоко. Она сладкая. Дети ловят бабочки. Спрятала телят и щенков).

Делая вывод по результатам нашей работы, мы можем сказать, что с такими детьми невозможно прогнозировать сроки и результаты коррекционно-логопедической работы. Нашего количества занятий было недостаточно, чтобы сделать окончательные выводы. Но мы увидели, что каждый ребёнок с тотальным недоразвитием высших психических функций при умственной отсталости индивидуален, и своеобразие развития его речи определяется не количеством прожитых лет, а качеством дефекта. Это зависит от характера первичного нарушения, от структуры дефекта, от компенсаторных возможностей конкретного ребенка [6]. Полное овладение грамматическим строем речи младшими школьниками коррекционной школы VIII вида не представляется возможным, но «фундамент», заложенный в начальном образовании, очень важен для их развития и социализации.

Список литературы

1. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А.К. Аксёнова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.

2. Глебова Н.Г. Обследование устной речи младших школьников с умственной отсталостью / Н.Г. Глебова // Логопед. – 2009. – №1.

3. Ефименкова Л.Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1970.

4. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р.И. Лалаева. – Л., 1998.

5. Логопедия. Теория и практика / под ред. д-ра пед. наук Т.Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.

6. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 448 с.

7. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс.

Полякова Татьяна Павловна
учитель-логопед
ГОУ ТО «Тульская школа для обучающихся с ОВЗ №4»
г. Тула, Тульская область

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

***Аннотация**: в статье рассматриваются вопросы коррекции дисграфии у младших школьников с ОВЗ. Анализируются подходы к исследованию данного феномена, представлены классификации нарушения с различных позиций. Подчеркивается важность своевременного выявления нарушений письменной речи и разработки адекватной коррекционной работы с учетом нейропсихологического подхода. Приводятся примеры заданий и упражнений для устранения нарушений, а также даны рекомендации по проведению занятий с учетом данного подхода.*

***Ключевые слова**: письмо, дисграфия, нейропсихологический подход, регуляторная дисграфия, младшие школьники, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

Различные отклонения в развитии речи являются одной из основных причин неуспеваемости младших школьников. Речь как центральная и важнейшая психическая функция оказывает существенное влияние на развитие ребенка, от ее развития также зависит и состояния мышления детей. Речь – это основа овладения грамотой. В период раннего развития ребенка воздействие каких-либо неблагоприятных факторов приводит к нарушению или замедленному созреванию центральной нервной системы и отделов головного мозга, которые отвечают за формирование предпосылок письма и обеспечивают функциональную систему процесса письма. Воздействие неблагоприятных факторов на ребенка приводит к нарушению или же отставанию формирования элементарных психических процессов (моторика, графомоторная координация, звуковой анализ и синтез) и высших психических функций (внимания, абстрактного мышления, поведения и т. д.) [2].

Большинство нарушений в развитии речи являются одной из основных причин неуспеваемости у младших школьников. Как показывает практика с каждым годом число детей, имеющих нарушения письменной речи, растет и является одной из самых распространенных речевых проблем у школьников младших классов. В числе причин этого явления выступает наличие у учащихся такого нарушения письменной речи, как дисграфия. Она обнаруживается в начальной школе и в большем количестве случаев сохранятся до старших классов, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи. Для преодоления трудностей письма необходимо понимание их механизмов – коррекционная работа должна строиться с учетом качественного своеобразия высших психических функций данного ребенка, сильных и слабых звеньев функциональной системы письма.

Существуют различные подходы в исследовании нарушений речи, и в том числе дисграфии: психолого-педагогический (Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, М.Е. Хватцев и др.), психолингвистический (Н. Холмский, В.П. Глухов, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушаков) и нейропсихологический (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович и др.).

Нейропсихология раскрывает нам связь структуры и функционирования головного мозга с психическими процессами и поведением человека. В нейропсихологии также применяются попытки классифицировать нарушения письменной речи. Т.В. Ахутина выделила следующие виды дисграфии [1]:

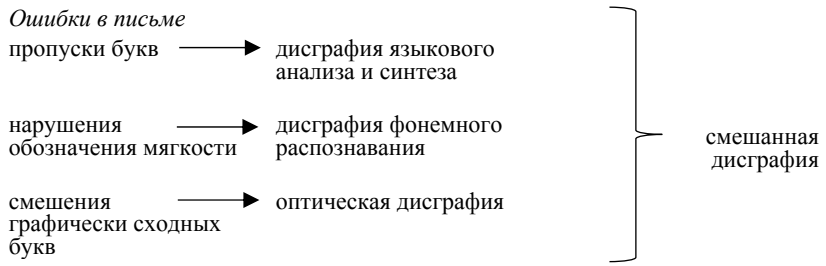
– регуляторная дисграфия – обусловлена нарушенной функции планирования и контроля. Дети данной категории имеют трудности в удержании внимания, плохо понимают задание, инертны или наоборот импульсивны при выполнении задания. На письме наблюдаются такие ошибки как: персеверации букв, слогов, пропуски, антиципации, контаминации;

– дисграфия на фоне трудностей поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры. Дети, относящиеся к этой категории, быстро утомляются, что приводит к пониженной работоспособности и многочисленным ошибкам;

– зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу – у детей с данным видом дисграфии наблюдаются ошибки в пространственной ориентировке, задержке в актуализации графического и двигательного образов буквы, замена зрительно похожих букв.

За долгие годы практики в отечественной логопедии закрепилась элементарная трактовка ошибок, при которой каждая рассматривается отдельно, без учета соседних ошибок, синдрома. Подход «ошибка – указание на механизм» является устаревшим в научном и практическом плане. Каждый логопед, понимая многозначность ошибок, может попытаться выделить те их сочетания, которые предположительно имеют общий механизм возникновения. Важна не ошибка сама по себе, а их сочетание. Логопеды – практики чаще всего в своих заключениях пользуются термином смешанная дисграфия. Однако часто это происходит из-за непонимания полифакторной природы ошибок. Приведу примеры типичных ошибок при нарушении письменной речи и варианты трактовки механизма дисграфии с позиций разных подходов.

Устоявшийся в логопедической практике подход



Психолого-логопедический (*нейропсихологический*) *подход*

Ошибки в письме
пропуски букв
нарушения обозначения мягкости
смешения графически сходных букв

} Предположительно регуляторная дисграфия → Обследование функционального базиса письма ребенка

Таким образом, обследование младших школьников с нарушениями письма обязательно включает анализ различных письменных работ и изучение состояния базовых компонентов письма: речевых функций, праксиса, произвольной регуляции, а коррекционная работа осуществляется на индивидуально-дифференцированной основе с элементами нейропсихологической коррекции. В своей работе по коррекции регуляторной дисграфии я придерживаюсь следующих правил:

1. Форма подачи учебного материала алгоритмична, четка и лаконична. Это снижает нагрузку на внимание и создается системно организованная память.

2. Информация, подаваемая учащимся, должна быть иллюстрирована и хорошо оформлена.

3. Каждая ошибка, допущенная учеником, исправляется вместе с учителем-логопедом. Необходимо разъяснять все ошибки и сопоставлять неправильное написание с правильным.

4. Поддержание стабильного эмоционального состояния ребенка. Не допускается возникновение сильных отрицательных и положительных эмоций.

5. Урок строится таким образом, чтобы алгоритм заданий повторялся на всем его протяжении.

6. Все задания перед выполнением проговариваются и подлежат обсуждению.

7. Всегда нужно помнить о том, что накапливающееся утомление затрудняет осмысливание и запоминание информации.

Коррекционная работа проводится на двигательном, когнитивном и письменном уровнях.

На двигательном уровне происходит формирование и развитие навыков контроля на уровне собственного тела. Детям предлагаются упражнения, где они должны повторять движения за логопедом. Командой для начала может служить слово, хлопок или другой сигнал.

Упражнения когнитивного уровня направлены на развитие произвольного внимания, навыков звукового анализа и синтеза. Детям предлагаются задания на ориентировку в пространстве («Муха»), фонематический анализ («Словесный футбол» – ребенок называет слово на последнюю букву предыдущего, «Корзина» – необходимо выбрать слова. Которые заканчиваются на -ок, -ет, -ина, «Вставь букву» – нужно вернуть на место пропущенную букву и прочитать слово).

Упражнения письменного уровня.

«Зашифрованное письмо». Учитель-логопед диктует слова, которые школьники записывают только согласными буквами, обозначая гласные многоточиями. Затем записывают эти же слова только гласными.

«Сломанный робот». В начале урока распределяются роли, где ребенок – робот, а учитель – конструктор. Робот сломался и пишет только часть слова, отмечая пропущенное черточками. Конструктор проверяет робота, диктуя ему слова. Если ученик не дописывает конец слова, то пусть записывает две последние буквы (например, кошка ---ка).

Также в рамках работы над коррекцией дисграфии у младших школьников с ЗПР используются информационно-компьютерные технологии. А именно логопедические тренажеры в рамках программы «Логоассорти», «Алма», «Мерсибо» [3]. Игровой характер обучения важен для детей с ОВЗ, так как интерактивные занятия – это не только получение новых знаний. Но и эмоциональное раскрытие детей, побуждение к продуктивной познавательной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что комплексно построенная работа с учетом нейропсихологического подхода способствует положительным результатам в коррекции диграфии у младших школьников с ОВЗ.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М.: Секачев, 2016. – 153 с.

2. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс; СПб.: Союз, 2008. – 179 с.

3. Логопедический портал Мерсибо [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mersibo.ru/

Садыкова Лилия Константиновна
магистрант
ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Омская область

DOI 10.31483/r-98016

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

Аннотация*: в статье охарактеризованы недостатки вербальной продукции при патологии речи. Описана технология развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи смыслового компонента связных высказываний. Выделены этапы образовательно-коррекционной работы. Приводятся примеры методов и средств коррекционного воздействия. Рекомендуется осуществлять организацию чтения детям сказок и рассказов в сочетании с использованием элементов музыкальной педагогической терапии.*

Ключевые слова*: общее недоразвитие речи, связное высказывание, дошкольники, смысловая сторона речи.*

Дошкольное детство является значимым возрастным периодом, в процессе которого при благоприятных социальных условиях и нормальном

психофизическом развитии у ребёнка обогащается коммуникативный опыт, возникает стойкий интерес, а на его основе и потребность в познании окружающей действительности, развивается самосознание, чем в совокупности обеспечивается формирование картины мира. Речь при этом выступает в качестве важнейшего источника получения информации о мире.

При патологии речи ребёнок ограничен в возможности её использования в качестве орудия познания, средства установления контактов с окружающими его людьми. Это препятствует адекватному осмыслению и оценке воспринимаемого, формированию объективных представлений о сферах жизнедеятельности человека, освоению культурных традиций, сложившихся в системе общественных отношений.

Отечественные исследователи, подвергая анализу устную речевую продукцию старших дошкольников с речевой патологией, в частности, с общим недоразвитием речи (ОНР), указывают на неполноценность её смысловой организации в сочетании с многочисленными дефектами произношения, нарушениями предложно-падежных конструкций, ограниченностью словаря.

Ребёнок с ОНР значительно позже своих нормотипичных сверстников постигает существующие речевые закономерности и способы комбинирования языковых средств, что препятствует программированию и построению высказываний – завершённых по структуре и содержанию.

С.Н. Коновалова отмечает, что первые связные сообщения ребёнка с ОНР представляют собой короткие описания игрушек, предметов быта, природных объектов. В основном дети обозначают цвет и размер объекта, не делая указаний на его форму, фактуру, пространственное положение, наличие тех или иных деталей и др. Это обусловливает низкую степень информативности высказывания. Одновременно с этим отмечается структурная неполнота используемых синтаксических конструкций, из состава которых дошкольники выпускают не только имена прилагательные, но и глаголы, являющиеся по своей сути ядром большинства предложений [3].

Аналогичные данные представлены в работе В.П. Глухова. Автор вносит важные уточнения по поводу того, что неполноценность содержания высказывания при речевой патологии следует усматривать не только в нарушениях способности программировать сообщения, но и в отсутствии либо недостаточной степени готовности дошкольника осуществлять анализ предмета речи, вычленять из него значимые смысловые компоненты [2].

В.Д. Толкачёва обращает внимание на то, что при ОНР часты случаи речевого негативизма. Данный феномен проявляется в категорическом отказе ребёнка от социально-коммуникативного взаимодействия со взрослыми, но в большей мере со сверстниками – вплоть до проявлений невербальной агрессии. В результате при речевой патологии в течение длительного времени может не возникать той полноценной основы, на которой складывается и совершенствуется коммуникативный опыт, происходит практическое освоение системы родного языка [5].

Нельзя не отметить, что при отсутствии пролонгированной логопедической работы в направлении развития у старших дошкольников с ОНР навыков смысловой организации связных высказываний эти дети с трудом понимают суть адресуемых им сообщений, неточно осмысливают

содержание сказок и рассказов, не осознают их идейного замысла, неправильно трактуют семантику образных выражений, фразеологизмов и иных средств вторичной номинации.

Несомненно, есть объективная необходимость в подготовке и последующем внедрении в педагогическую практику специальных технологий, средств коррекционно-педагогического воздействия, которые позволят обеспечить оптимизацию логопедической работы в направлении развития у старших дошкольников с ОНР навыков смысловой организации связных высказываний.

В качестве одного из эффективных средств может рассматриваться организация чтения дошкольникам сказок и рассказов с последующим анализом и интерпретацией прочитанного, с осуществлением логопедической коррекции на речевом материале произведений названных жанров. Эта деятельность, реализуемая поэтапно, предусматривает консолидацию усилий логопедов, воспитателей, а также родителей (законных представителей) воспитанников.

На первом этапе специалисты осуществляют подготовку сбалансированного списка произведений (представленного разными жанрами), предназначенных для чтения детям в условиях детского сада и в семье. В числе таких произведений могут быть следующие:

– народные сказки, например, «Снегурочка», «Василиса Прекрасная», «Лиса и журавль» и др.;

– авторские сказки (отечественных и зарубежных писателей), например, Е. Носова «Как ворона на крыше заблудилась», К. Драгунской «Лекарство от послушности», Ш. Перро «Мальчик-с-пальчик» и др.;

– рассказы, например, Н. Носова «Заплатка», Л. Пантелеева «Трус», М. Зощенко «Ёлка» и др.

Перечень произведений может быть дополнен стихотворными текстами, например, «Песня синьора Помидора» С. Маршака, «Морковный сок» А. Барто, «В снегу стояла ёлочка» С. Михалкова и др.

На первом этапе происходит ознакомление родителей с содержанием детского чтения, а также осуществляется распределение функций между участниками образовательно-коррекционного процесса, включая семьи воспитанников. В частности, планируется чтение детям одной части текстов воспитателем в процессе занятий по развитию речи, а другой – родителями, при организации досуга ребёнка. В свою очередь, логопед использует из данных произведений речевой материал для развития у ребёнка с ОНР на его основе смысловой стороны речи и коррекции специфических типов ошибок, препятствующих продуцированию связных высказываний.

На втором этапе предусматривается проведение цикла мастер-классов, семинаров либо иного рода подобных мероприятий для родителей (законных представителей) с целью оказания им методической помощи в вопросах формирования у ребёнка с ОНР читательского интереса, использования такого ресурса как литературное произведение для обогащения социально-коммуникативного и эмоционального опыта детей, развития у них когнитивной сферы, языковой способности и др. Методические мероприятия, которые могут быть организованы как в онлайн, так и в офлайн-режиме, играют важную роль в формирования реабилитационной культуры семей – явления, имеющего интегрированный характер и предстающего в

виде системы знаний и комплекса практических умений, обеспечивающих возможность оказания коррекционной помощи ребёнку с учётом его возраста, специальных потребностей, образовательного потенциала [1].

Групповые формы работы с родителями дополняются индивидуальными, предназначенными для персонифицированной психолого-педагогической навигации семьи на основе её запроса на получение помощи со стороны квалифицированных специалистов.

На третьем этапе, начинающемся по завершении подготовительных мероприятий, реализуется образовательно-коррекционный процесс, в рамках которого чтение, анализ и интерпретация литературных произведений сочетаются с использованием иных методических приёмов, техник, средств коррекционного воздействия для овладения ребёнком с ОНР способностью продуцировать завершённые в смысловом отношении связные высказывания.

Логика образовательно-коррекционной работы является следующей.

Предварительно осуществляется знакомство ребёнка с книгой, в которой представлено произведение. До чтения текста с опорой на его название и иллюстрации и к нему детям предлагается порассуждать, о чём они могут узнать из того или иного рассказа, сказки. Благодаря этому имеется возможность стимулировать вербальную активность дошкольников, наряду с развитием у них инициативных высказываний осуществлять формирование логического мышления, способности устанавливать причинно-следственные связи. Далее выразительно и в замедленном темпе детям читают текст. По ходу чтения предлагаются иллюстрации к наиболее значимым фрагментам повествования. Это позволяет детям с ОНР адекватно понять сюжет, динамику его развития, особенности характеров персонажей, мотивы их поступков и т. д.

После этого с детьми проводится ориентировочная беседа по содержанию текста для уточнения основных моментов повествования. Используются следующие методические приёмы: словесное иллюстрирование места действия, составление портрета персонажа из заданных элементов (разрезных картинок, из числа которых следует выбрать только подходящие), планирование и обсуждение собственной модели поведения в описанной ситуации, в т.ч. отличной от той, которая была у литературного героя, комментирование высказываний персонажей и др. Далее с опорой на картинный или сюжетный план 2–3 дошкольникам предлагается осуществить краткий пересказ прослушанного текста. Если ребёнок, осуществляющий репродукцию произведения, имеет крайне низкий уровень развития речи, он может осуществлять эту деятельность поочерёдно со взрослым. Целесообразно использовать этот приём в условиях семьи, поскольку на занятиях деятельность в таком формате потребует значительных временных затрат.

При организации досуга дошкольников можно предложить им нарисовать наиболее понравившихся героев или запомнившиеся сцены. Эту деятельность имеет смысл сочетать с элементами музыкальной педагогической терапии. Как отмечается О.Ю. Синевич, организация прослушивания музыкального произведения или его фрагмента обеспечивает создание у ребёнка определённого эмоционального настроя, позволяет вызывать определённые ассоциации, потребность делиться своими впечат-

лениями со сверстниками и/или взрослым, т.е. «декодировать» язык музыки, вербализовать его [4].

Выбор того или иного музыкального произведения находится в зависимости от содержания читаемого текста, должен соответствовать его эмоциональной основе, а также социальному опыту и возрастным интересам воспитанников. Так, старшим дошкольникам могут быть предложены для прослушивания следующие музыкальные произведения: «Баба Яга» П.И. Чайковского к сказке «Василиса Прекрасная», «Марш деревянных солдатиков» к сказке К. Чуковского «Федорино горе»; «Дед Мороз» Р. Шумана к рассказу М. Зощенко «Ёлка» и т. д. Чтение текстов, относящихся к малым фольклорным жанрам, может быть связано с прослушиванием фрагментов музыкальных произведений И. Брамса или Ф. Шопена «Колыбельная», С.С. Прокофьева «Ходит месяц над лугами» и др. Сочетание арт- и музыкотерапевтических средств с анализом литературных произведений содействует не только повышению вербальной активности старших дошкольников с ОНР, но и усилению коррекционного воздействия, ориентированного на стабилизацию психоэмоционального состояния ребёнка.

Работа с использованием детской литературы имеет логическое продолжение на логопедических занятиях, в ходе которых обеспечивается более глубокое осмысление дошкольниками прослушанных сказок и рассказов, в т.ч. благодаря проведению словарной работы, организации выполнения творческих заданий. Например, на материале рассказа М. Зощенко «Ёлка» дошкольникам с ОНР предлагается составить портретную характеристику девочки Лёли с использованием словосочетаний их оригинального текста: «бойкая девочка», «высокая, длинновязая» и др. Дети с ОНР, благодаря заданиям такого типа, как составление портретной характеристики, смогут осознать, что сведения об особенностях внешнего облика персонажа обладают значимой смысловой нагрузкой, позволяя понять даже те эмоциональные состояния героев, о которых в тексте прямо не сообщалось. Например, героиня рассказа М. Зощенко Лёля без труда снимала с наряженной ёлки угощения, тогда как её младший брат Миня этого сделать не мог, в связи с чем сердился на сестру и завидовал ей.

Усложнение логопедической работы в направлении развития у старших дошкольников с ОНР навыков смысловой организации связных высказываний может выражаться в выполнении творческих заданий, связанных с включением в повествование дополнительных персонажей, заменой одних героев другими, изменением концовок сказок и рассказов и т. д. Помимо прочего, это будет содействовать развитию у детей навыков реализации собственного замысла при помощи соответствующих вербальных средств, совершенствованию умений включать к контекст синонимы и антонимы, оперировать образными средствами языка для точной передачи информации.

Подводя итог, отметим, что работа в направлении развития у старших дошкольников с речевой патологии навыков смысловой организации связных высказываний является важным звеном в системе логопедической коррекции. Реализация данной деятельности совместными усилиями специалистов и родителей позволяет ребёнку адекватно извлекать смысл из содержания того или иного текста, а также самостоятельно использовать языковые средства для точной и информативной передачи сообщений.

Список литературы

1. Викжанович С.Н. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье / С.Н. Викжанович, О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова // Мать и дитя в Кузбассе. – 2019. – №4 (79). – С. 56–61.
2. Глухов В.П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи / В.П. Глухов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №2. – С. 90–93.
3. Коновалова С.Н. Обучение составлению рассказа-описания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие / С.Н. Коновалова, Т.Ю. Четверикова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 32 с.
4. Синевич О.Ю. Использование элементов музыкальной терапии в образовательно-реабилитационной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / О.Ю. Синевич, Т.Ю. Четверикова // Мать и дитя в Кузбассе. – 2020. – №1 (80). – С. 69–75.
5. Толкачёва В.Д. Проявление речевого негативизма у дошкольников с ОНР / В.Д. Толкачёва // Детство, открытое миру: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2016. – С. 154–157.

Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент
Хромина Татьяна Викторовна
бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация*: в статье представлены результаты изучения проблемы развития способностей и особенностей развития творческих способностей у детей с нарушением зрения, на основе подобранного диагностического инструментария представлены специфические особенности развития творческих способностей и их уровень.*

Ключевые слова*: дети с нарушением зрения, творческие способности, уровень развития творческих способностей, определение творческих особенностей.*

Формирование творческой направленности личности является одной из важных задач педагогической теории, данный процесс является важнейшей стороной жизни человека. Творческие способности – один из интереснейших феноменов, выделяющих человека из мира животных. Уже в начале жизни у человека проявляется настоятельная потребность самовыражения через творчество, человек учится мыслить творчески, хотя способность к такой форме деятельности не является необходимой для выживания. Творческое осмысление является одним из способов активного познания мира, и именно оно делает возможным прогресс как отдельного индивида, так и человечества в целом [4].

Одним из сенситивных периодов в развитии задатков творческих способностей является дошкольный возраст – период первоначального «фактического складывания личности», неиссякаемых вопросов, неистощимой фантазии, разнообразия игровых замыслов и необычного словотворчества. В период дошкольного детства способности ребенка претерпевают существенные изменения, что, несомненно, влияет и на общий ход развития дошкольника. Развитие творческих способностей напрямую связано с развитием воображения, мышления, восприятия, памяти, ассоциирования, положительной мотивации, а также с развитием личности дошкольника в целом. дошкольный возраст имеет богатейшие возможности для развития творческих способностей. К сожалению, эти возможности с течением времени необратимо утрачиваются, поэтому необходимо, как можно эффективнее использовать их в дошкольном детстве [2].

Проблема определения понятия «способности» стоит достаточно остро, поскольку данный термин рассматривается с точки зрения психологической особенности индивида не являются врожденными, и формируется в процессе развития личности и его деятельности, с учетом индивидуально-типологических особенностей человека на основе его задатков. Разводя понятия «задатки» и «способности» следует отметить, что «задатки» являются предпосылками развития «способностей», однако не выполняют никаких функций и представлены как особенности нервной системы. Давая определение «способностям», Б.М. Теплов считает, что понятие можно рассматривать как «индивидуально-типологические особенности, отличающие одного человека от другого, имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, не сводятся к наличным навыкам и умениям или знаниям, но могут объяснить путь приобретения этих знаний и навыков» [5, с. 125].

Творчество и его проявления у детей со зрительной депривацией носит как правило репродуктивный характер, образное видение воображаемой ситуации сформировано недостаточно, наблюдается низкий уровень комбинаторных способностей, деятельность воображения сводится к подражательности, поскольку, как отмечает А.Г Литвак [1], «чего не было в восприятии не может отражаться в мышлении либо в других процессах», а с учетом бедного запаса чувственного опыта и низкого уровня запаса эталонов образов окружающей действительности процесс развития творческих способностей затрудняется. Проблема воспитания и обучения дошкольников со зрительной депривацией является важной и актуальной проблемой коррекционной педагогики и психологии, где на первый план выдвигается создание условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями А.Г. Литвак [1, с. 201].

У детей со зрительной депривацией наблюдаются ограниченные возможности комбинирования и реконструкции образов воображения. В возрасте 6–7 лет развитие творческого способности как правило носят воспроизводящий характер, а его образы совпадают с образами памяти. Ребенок просто дополняет воспринимаемое тем, что было в прошлом опыте. В творческой деятельности детей можно установить три основных этапа: возникновение, развитие, осознание и оформление замысла; процесс создание «продукта»; анализ результатов, который направлен на вычис-

ление интересных находок, оригинальных и выразительных решений. Дети со зрительной депривацией при создании образов в старшем дошкольном образе опираются на элементы реальности. Процесс развития творческих способностей у дошкольников со зрительной депривацией проходит те же этапы, что и у нормально развивающихся детей, но отстает или затягивается во времени [3]. Экспериментальной базой для работы явилось муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Центр образования №29», отделение для детей с нарушением зрения, города Тулы.

Нами была разработана диагностическая программа с включением следующие методики: методика №1 «Нахождение недостающих деталей» (тест Векслера), с целью представить основную функцию способностей к мыслительной деятельности, видение целого раньше частей с опорой на наглядность, использованием предыдущего опыта, наличие внутренней позиции; методика №2 «Закончи рисунок» (Е.П. Торранс), с целью выявления развития творческих способностей при получении продукта детской деятельности; методика №3 «Составление изображений объектов» (М.В. Ильина) с целью диагностировать творческие способности к воссозданию объектов; методика №4 «Круги» (тест Вартега), с целью определить уровень развития творческих способностей, проявляющегося в оригинальности детских рисунков; а также методика №5 «День рождения гномика» (авторы В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева), с целью оценки способности к превращению задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию.

Как показал анализ полученных результатов по первой методике, 15,0% дошкольников со зрительной депривацией показали низкий уровень развития образного мышления и творческих способностей, дети не могли найти «формообразующие» детали объекта, склонялись к частностям, обращали большее внимание на неспецифичные признаки объектов, что подтверждает особенность развития творческих способностей у дошкольников с нарушением зрения исследуемых по данной методике. Результаты по методике «Закончи рисунок» Е.П. Торранса показали, что 65,0% детей рисовали схематичные изображения без деталей, пытались копировать то, что видят в работе сверстников, поэтому было много похожих рисунков, творческих креативных элементов практически не добавляли, дети стремились быстрее закончить работу, поскольку процесс работы требовал усилий мышления, памяти, оригинальных работ оказалось не много, были случаи отказов от выполнения задания в силу того, что ребенок не понимал и не видел будущий результат своей деятельности. Данных, полученные нами в ходе проведения методики «Составление изображений объектов», также показали низкий результат уровня развития творческих способностей, лишь 17,0% дошкольников со зрительной депривацией показали средний уровень развития способности к воссоздающему воображению и творческому мышлению, наблюдались трудности при выполнении задания поскольку зрительная депривация не дает целостности восприятия объектов окружающего мира, соответственно и придумать что- то новое оригинальное вызывает нежелание работать. Результаты методики «Круги» (тест Вартега) в очередной раз показали, что большинство детей старшего дошкольного возраста со зрительной

депривацией при решении творческой задачи проявляют стереотипность, шаблонность, «трафаретность» рисунков, присутствуют элемент « заштампованных» образов, например: чаще всего сразу дети рисуют мяч, «рожицу», а далее продолжать затрудняются, путаются в последовательности предоставления материала, не соблюдают инструкцию, рисуя «где есть место». Методика «День рождения гномика» не изменила результатов тенденции низкого уровня развития творческих способностей и показала, что 40,0% дошкольников со зрительной депривацией имеют низкий уровень развития образного мышления, что влияет и на проявление творческих способностей.

Таким образом, можно заключить, что творческие способности у большинства старших дошкольников с нарушением зрения недостаточно сформированы, что указывает на необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по их формированию.

Список литературы

1. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих / А.Г. Литвак. – М.: Каро, 2006. – 336 с.

2. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – С. 164.

3. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 2000. – 342 с.

4. Поддьяков А.Н. Психодиагностика интеллекта: выявление и подавление способностей, выявление и подавление способных / А.Н. Поддьяков // Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – №4, том 1. – С. 75–79.

5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 2003. – 384 с.

Для заметок

Научное издание

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЩЕГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Тула, 1 апреля 2021 г.)

Главный научный редактор *С.Г. Лещенко*
Компьютерная верстка *Л.С. Миронова*

Подписано в печать 22.04.2021 г.
Дата выхода издания в свет 27.04.2021 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 23,4825. Заказ К-812. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru