

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



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

Материалы III Всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием



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
III Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Тула, 6 апреля 2023 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2023

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

Рецензенты: **Максименко Елена Георгиевна**, д-р психол. наук, доцент ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
Яценко Татьяна Евгеньевна, канд. психол. наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии УО «Барановичский государственный университет» (г. Барановичи Республика Беларусь)

Редакционная коллегия:

Башинова Светлана Николаевна, канд. психол. наук, доцент кафедры дошкольного образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет»

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

Иценко Александр Григорьевич, канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания УО «Барановичский государственный университет» (г. Барановичи Республика Беларусь)

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

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

Степанова Наталия Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», член Федерации психологов образования России

Чернобровкин Владимир Александрович, канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова»

П86 Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 6 апреля 2023 г.) / науч. ред. С. Г. Лещенко; Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. – Чебоксары: Среда, 2023. – 328 с.

ISBN 978-5-907688-23-0

В сборнике представлены статьи участников III 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.

© ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», 2023

© Издательский дом «Среда», 2023

ISBN 978-5-907688-23-0

DOI 10.31483/a-10482

Предисловие

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» представляет сборник материалов по итогам II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием **«Психолого-педагогическое сопровождение 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.

По содержанию публикации разделены на основные рубрики:

1. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

2. Психолого-педагогические аспекты организации общего, инклюзивного и семейного образования.

3. Профилактика и коррекция нарушений в развитии у детей раннего и дошкольного возраста.

4. Особенности социальной адаптации лиц с сенсорными, ментальными и поведенческими нарушениями.

5. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации и интеграции детей ДНР, ЛНР и освобожденных территорий Запорожской и Херсонской областей: проблемы и опыт.

Авторский коллектив сборника представлен городами Российской Федерации (Москва, Абакан, Барнаул, Воронеж, Донецк, Казань, Киров, Липецк, Люберцы, Магнитогорск, Мурманск, Новомосковск, Обнинск, Рассказово, Ростов-на-Дону, Рязань, Самара, Серпухов, Тамбов, Тула, Узловая, Ульяновск, Уфа, Шуя, Щекино, Ялта), Республики Беларусь (Барановичи), Республики Узбекистан (Коканд).

Среди образовательных учреждений представлены институты и университеты Российской Федерации (Алтайский государственный педагогический университет, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Воронежский государственный педагогический университет, Вятский государственный университет, Донецкий национальный университет, Ивановский государственный университет, Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Московский государственный психолого-педагогический университет, Мурманский арктический государственный университет, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Самарский юридический институт ФСИН России, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Хакассский государственный университет им. Н.Ф. Катанова), Республики Беларусь (Барановичский государственный университет») и Республики Узбекистан (Кокандский государственный педагогический институт им. Муками).

Группа организаций представлена учреждениями основного, специального, инклюзивного и дополнительного образования, а также организациями социальной сферы.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, студенты и преподаватели вузов, а также педагоги дополнительного и восстановительного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие во III Всероссийской с международным участием научно-практической конференции **«Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых»**, содержание которой 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

<i>Аврамчук А.А.</i> Роль оптико-пространственных представлений в формировании предположно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи	11
<i>Байкалова М.Н.</i> Особенности развития словесно-логического мышления у младших школьников с общим недоразвитием речи	13
<i>Безгрешнова А.А.</i> Особенности общения детей с расстройствами аутистического спектра	15
<i>Борякова Н.Ю., Коровкина Е.А.</i> Проблема формирования игровой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития в научных исследованиях	18
<i>Бурделова Е.В.</i> Факторы агрессии и дезадаптации в молодежной среде.....	20
<i>Бухарская В.И., Асмаловская О.А.</i> Особенности логопедической работы при нарушениях зрения.....	23
<i>Быкова Д.Д., Асмаловская О.А.</i> Связь логопсихологии с другими науками.....	27
<i>Грязнов С.А.</i> Возвращение специалитета: преимущества и недостатки Болонской системы	29
<i>Гурова А.А., Минеева В.А.</i> Нетрадиционные методы работы с детьми с нарушением зрения	31
<i>Данилова А.М., Подвальная Е.В.</i> Технологическая карта как основа проектирования современного урока биологии для обучающихся с умственной отсталостью	33
<i>Демченко Е.Н.</i> Особенности формирования игровой деятельности у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	36
<i>Денисова Е.В.</i> Особенности речевого развития детей с расстройством аутистического спектра.	38
<i>Дубоносова Ю.А., Маркова А.А., Яковлева А.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение профессионального выбора старшеклассников в профильных классах.....	40
<i>Жалитова Е.Н.</i> Особенности развития социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	42
<i>Захарова А.Н., Асмаловская О.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с речевыми нарушениями.....	44
<i>Казарина Т.С., Ежкова Н.С.</i> Детство в контексте современного образования.....	46
<i>Казарина Т.С., Панферова Е.В.</i> Психолого-педагогические условия развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	47
<i>Каменчук А.И.</i> Понятие о разных видах и формах речи	49
<i>Кандыбо Н.В.</i> Изучение особенностей изобразительной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.....	50
<i>Корчинская А.Ю., Тишина Л.А.</i> Роль имитации в обучении детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра: обзор исследований.....	53
<i>Кузина М.И., Степанова Н.А.</i> Изучение особенностей развития пространственных представлений у младших школьников с ЗПР.....	55
<i>Куненкова Н.В.</i> Виды дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи	56
<i>Лопаткин М.Н.</i> Формирование ценностных ориентаций у старшеклассников	59
<i>Махмудова М.С.</i> Особенности работы с детьми с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования	63
<i>Моругина В.В.</i> Исследование уровня речевого развития обучающегося младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	65
<i>Мустафина А.Р., Тишина Л.А.</i> Особенности понимания текстов математических задач младшими школьниками с задержкой психического развития.....	68
<i>Мухина О.Д.</i> Тьюторское сопровождение студентов с ОВЗ в вузе.....	70
<i>Николаева С.С.</i> Оценка реализованной коррекционно-развивающей программы по развитию памяти у лиц в зрелом возрасте с умственной отсталостью	72
<i>Нуждаева С.В., Лещенко С.Г.</i> Обследование состояния речи пациента с афферентной моторной афазией на этапе медико-психолого-педагогического сопровождения в отделении медицинской реабилитации	74
<i>Паремюзян В.А.</i> Специфика игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра	76

<i>Парфенова Г.Л.</i> Стрессоустойчивость одаренных подростков.....	78
<i>Погоренная К.А., Панферова Е.В.</i> Формирование интереса к книге у детей 5–6 лет посредством совместных проектов ДОУ и семьи.....	80
<i>Подъёмова Л.А., Митрохина С.В.</i> Использование игровых технологий для активизации учебной деятельности младших школьников.....	82
<i>Рузинская А.Ю., Степанова Н.А.</i> Изучение особенностей зрительно-моторной координации у детей с нарушениями речи.....	84
<i>Румянцева К.В., Лунева Д.Ю.</i> О практическом опыте реализации индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста.....	85
<i>Рыжих Д.А., Шелиспанская Э.В.</i> Профилактика проявлений демонстративности у старших дошкольников.....	87
<i>Соколова М.Ю., Богинская Ю.В.</i> Анализ системы организации комплексного сопровождения детей с РАС.....	89
<i>Степанова Т.В., Васильева М.И.</i> Практика реализации модели инклюзивного образования на муниципальном уровне.....	90
<i>Стрельская А.С., Афонькина Ю.А.</i> Формирование учителем-логопедом ДОО коммуникативно-речевой компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием материалов региональной направленности.....	93
<i>Тажетдинова С.И.</i> Механизмы формирования дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.....	97
<i>Титова В.А., Кокорева О.И.</i> К вопросу о роли формирования нравственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями.....	101
<i>Тишина Л.А.</i> Вариативность нарушений у обучающихся с дисграфией: лингвокогнитивный аспект.....	102
<i>Труханова Ю.А., Юнькина Е.А.</i> Ранняя диагностика и коррекция нарушений развития у детей на базе центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.....	104
<i>Туаршеева М.И., Богославцева Л.В.</i> Тенденции влияния цифровизации на образование в новых экономических условиях.....	106
<i>Уланова А.О.</i> Особенности психолого-педагогического сопровождения половой идентификации у школьников с умственной отсталостью.....	108
<i>Хамдамова В.А.</i> Равные возможности образования детей в Республике Узбекистан: вызовы современности.....	110
<i>Харитоновна Т.А., Сорокина В.Т.А.</i> Особенности образовательного процесса детей-билингвов в дошкольных учреждениях.....	113
<i>Чурилова В.А., Тишина Л.А.</i> Формирование самоконтроля у обучающихся с нарушением письма.....	115
<i>Швырева Е.Ю.</i> Применение методик исправления сколиоза для оздоровления всего организма студентов специальных медицинских групп.....	118
<i>Шестова Е.С.</i> Психолого-педагогические ресурсы формирования познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития.....	120
<i>Штрынова А.И., Гладнева С.Г.</i> Условия и методы формирования у младших школьников знаний о стилях изобразительного искусства в ходе бесед по изобразительному искусству.....	122
<i>Шунина Е.А., Кувшинова И.А.</i> Сопровождение младших школьников с речевыми нарушениями в работе учителя-логопеда.....	124

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ангелина Э.А.</i> Психологические особенности самооценки старших дошкольников в семьях с различным типом родительского отношения.....	127
<i>Букина О.А.</i> Профилактика и коррекция нарушений развития фонематического слуха у детей с лёгкой степенью умственной отсталости в начальной школе.....	130
<i>Булаева Ю.В., Добря М.Я.</i> Использование дидактических игр в работе с детьми младшего школьного возраста с РАС.....	133
<i>Гречишкина В.А., Асмаловская О.А.</i> Структура речевого дефекта при дизартрии.....	134

<i>Дубровская А.Д.</i> Медитации в рамках психо-коррекционной работы с лицами с ОВЗ	136
<i>Егорова Е.А.</i> Особенности эмоционального развития дошкольников с нарушением зрения в семье	138
<i>Ермолаева Е.В.</i> Влияние воспитания ребенка с аутизмом на семейные отношения и качество жизни родителей	139
<i>Кабаева Е.С., Дорофеева Т.А.</i> Особенности развития слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющими ЗПР	142
<i>Кабаева Е.С., Дорофеева Т.А.</i> Особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОВЗ	144
<i>Кандыбо Н.В.</i> Особенности формирования компонентов, составляющих операции самоконтроля у младших школьников с расстройствами аутистического спектра	146
<i>Колесник А.В.</i> Проблема коррекции стертой дизартрии у старших дошкольников	148
<i>Корнеева Д.Г., Корнеев М.А.</i> Теоретические подходы к изучению совладающего поведения в отечественной и зарубежной науке	150
<i>Левичева М.В., Асмаловская О.А.</i> Особенности логопедической работы при псевдобульбарной форме дизартрии	152
<i>Мальцева А.В.</i> Использование арт-педагогики для коррекции оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста	155
<i>Мартынова И.С., Ермакова К.А.</i> Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования детей с нарушением слуха	157
<i>Марфина Л.А., Асмаловская О.А.</i> Особенности семейного воспитания детей с речевой патологией	158
<i>Медведева А.Н.</i> Выявление предрасположенности к нарушениям письма, обусловленных недоразвитием навыков звукового анализа и синтеза, у детей первого класса общеобразовательной школы	160
<i>Морякина И.С., Асмаловская О.А.</i> Особенности игровой деятельности детей с речевой патологией	161
<i>Оганесян Г.С.</i> Рекомендации для родителей по профилактике и коррекции дисграфии	163
<i>Павлюченко Д.М., Горбунова О.Ф.</i> Использование ручного труда в развитии мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом	165
<i>Рыданова С.Б.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с трудностями в обучении	168
<i>Темнова А.В., Панферова Е.В.</i> Психолого-педагогические особенности развития безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста на дорогах	170
<i>Торбова К.Э.</i> Технологии развития семантической стороны речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями чтения	172

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

<i>Аврамчук А.А.</i> Особенности употребления предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи	174
<i>Агаева И.Р., Брагина Е.А.</i> Формирование личностной готовности старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи к школьному обучению	176
<i>Анфалова Ю.С.</i> Использование метода наглядного моделирования в коррекции нарушений слоговой структуры слова у дошкольников	178
<i>Апёнова Т.С., Боровцова Л.А.</i> Особенности изучения навыков пересказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	180
<i>Баркова И.В., Лещенко С.Г.</i> Коррекция слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией	182
<i>Белова Е.М.</i> Развитие и коррекция внимания у детей 6–7 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата	184
<i>Белохвостова Я.Н., Мицан Е.Л.</i> HTS-терапия в коррекционной работе с детьми с ОНР	187
<i>Боровцова Л.А., Великанова Е.П.</i> Современные технологии формирования фразовой речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	189

<i>Васильева Е.С., Труханова Ю.А.</i> Особенности пространственной ориентировки у дошкольников с задержкой психического развития.....	191
<i>Волкова М.А., Кокорева О.И.</i> К вопросу об особенностях развития элементов логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	193
<i>Горбачева А.П., Кокорева О.И.</i> Роль творческого воображения в развитии детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	194
<i>Гореликова Д.М., Кокорева О.И.</i> Возможности развития художественного творчества старших дошкольников с речевыми нарушениями.....	196
<i>Данилина Н.В.</i> Применение программы мозжечковой стимуляции использованием балансировочного комплекса «Успех» в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ.....	197
<i>Демьянова М.В., Кокорева О.И.</i> Возможности развития представлений об эмоциях у дошкольников с речевыми нарушениями.....	199
<i>Дубровина Т.П., Асмаловская О.А.</i> Развитие аналитико-синтетической звуковой деятельности у детей в постнатальный период.....	200
<i>Думина М.А.</i> Дидактический потенциал сказки в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.....	203
<i>Епимахова Е.Г., Слюсарская Т.В.</i> Художественная литература как средство нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	205
<i>Ерохина И.В.</i> Развитие монолога-описания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР....	207
<i>Зазерская Е.В., Дормидонтов Р.А.</i> Профилактика нарушений в развитии детей раннего и дошкольного возраста.....	210
<i>Каранетова О.А., Кувшинова И.А.</i> Наглядно-дидактические пособия «Волшебные лупы» и «Лексика и грамматика на лупах» как средство формирования лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста.....	212
<i>Карсеева Т.А.</i> Логопедическая работа по развитию связной монологической речи старших дошкольников со стертой формой дизартрии.....	214
<i>Кашитанова К.А.</i> Особенности звукопроизношения при общем недоразвитии речи у детей дошкольного возраста.....	216
<i>Клюкина А.Д., Слюсарская Т.В.</i> Особенности эмоциональной сферы детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	218
<i>Козлова О.А., Слюсарская Т.В.</i> Особенности развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	220
<i>Колосова А.А., Васина Ю.М.</i> Технологии развития пространственных представлений у дошкольников с задержкой психического развития.....	222
<i>Конныхина Е.С.</i> Коррекция страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством художественных произведений.....	223
<i>Крюкова А.И., Васина Ю.М.</i> Технологии развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	225
<i>Кузнецов М.Ю.</i> Особенности личностной подготовки к школе у детей с нарушением зрения..	226
<i>Кузнецова А.Т., Васильева М.И.</i> Методы и приемы коррекции моторных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	228
<i>Кузнецова Н.В., Косыгина Е.А.</i> Педагогическая работа по коррекции психоэмоциональных отклонений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	235
<i>Куликова Е.Б.</i> Развитие буквенного гнозиса как профилактика нарушений письма у детей с ОНР III уровня.....	237
<i>Миронова Л.А.</i> Развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	239
<i>Мицан Е.Л., Никифорова М.А.</i> Имаготерапия как средство развития коммуникации у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.....	240
<i>Позднякова А.П., Хмелькова Е.В.</i> Специфические особенности нарушений словообразования существительных у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	243
<i>Полякова Е.В., Пешкова Н.А.</i> Фелинотерапия как нетрадиционный метод коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	245

<i>Радова Ю.С., Кокорева О.И.</i> К вопросу о развитии эмоциональной экспрессии у старших дошкольников с речевыми нарушениями	246
<i>Русакова Г.Б.</i> Работа над звукопроизношением как одно из основных направлений речевого развития детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими нарушениями	247
<i>Саенко А.А.</i> Профилактика и коррекция нарушений в развитии детей раннего и дошкольного возраста.....	249
<i>Семина В.И.</i> Артикуляционный праксис у детей дошкольного возраста с моторной алалией...	250
<i>Сиднева Л.Н.</i> Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста как фактор успешной социализации	252
<i>Сорокина В.Т.А., Орленко Т.Н.</i> Проблема выявления нарушений речевого развития у детей раннего возраста.....	255
<i>Тацей В.Е., Слюсарская Т.В.</i> Особенности сенсорного развития у детей раннего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	257
<i>Тишина Л.А., Романова С.В.</i> Развитие зрительного восприятия как предпосылка к успешному овладению письменной речью	259
<i>Федорова А.С., Артемова Е.Э.</i> Предпосылки аграмматической дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи	261
<i>Храбскова Ю.А., Слюсарская Т.В.</i> Профилактика нарушений зрительного восприятия детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста.....	265
<i>Чайковская А.Д., Слюсарская Т.В.</i> Особенности наглядно-действенного мышления у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения	267
<i>Чебаткова Н.Е.</i> Экспериментальное изучение развития словесно-логического мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством ментальной арифметики	269
<i>Чулкова А.А.</i> Формирование слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством использования дидактических игр.....	272
<i>Шепелёва Е.В., Слюсарская Т.В.</i> Специфика развития нравственности детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения	274
<i>Шишкова М.И., Сычева И.С.</i> Роль конструирования в развитии навыков общения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	276
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ, МЕНТАЛЬНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ	
<i>Асмаловская О.А., Ярцева Н.И.</i> Особенности внимания детей с нарушениями речи	279
<i>Башинова С.Н., Сулейманова Ч.А.</i> Особенности развития игровой деятельности дошкольников с расстройством аутистического спектра.....	281
<i>Данилова А.М., Подвальная Е.В.</i> Особенности знаний и представлений о родном городе современных старшекласников с умственной отсталостью	282
<i>Журавлева А.О., Кацера А.А.</i> Формирование самооценки младших школьников с нарушением интеллекта в процессе коррекционно-развивающей работы	286
<i>Зайцев Д.В.</i> Оценка социально-бытовых представлений у взрослых людей с умственной отсталостью	288
<i>Касай Д.В., Лещенко С.Г.</i> Аспекты коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ретинобластомой	290
<i>Кипель А.С.</i> Представления детей с интеллектуальной недостаточностью о трудной жизненной ситуации.....	291
<i>Корчагина Л.М.</i> Социальная адаптация и интеграция инвалидов: опыт сопровождаемого проживания.....	295
<i>Корчинская А.Ю.</i> Социально-психологическая адаптация детей с расстройствами аутистического спектра к детскому саду	298
<i>Красникова М.О.</i> Коммуникативное поведение подростков со склонностью к агрессии	300
<i>Кураковская Т.Б., Баранова Г.А., Носонова И.Н.</i> Коррекционно-образовательное пространство как фактор успешного сохранения ментального и эмоционального здоровья детей с особыми образовательными потребностями	301

<i>Макимова А.М., Асмаловская О.А.</i> Характеристика нарушения речи при сенсорной афазии у детей старшего дошкольного возраста.....	304
<i>Паремузян В.А.</i> Особенности коммуникативных навыков дошкольников, имеющих расстройства аутистического спектра	306
<i>Полтавская О.А., Пешкова Н.А.</i> Коррекция страха публичных выступлений у студентов с нарушением слуха	308
<i>Синякова М.В.</i> Особенности формирования лексической стороны речи у детей с умственной отсталостью	310
<i>Султанова А.Р.</i> Логопедическая коррекция дисграфии у детей с умственной отсталостью	312
<i>Титова К.Ф.</i> Восприятие текста и чтение у детей с умственной отсталостью.....	314
<i>Шаповал И.А.</i> Проблемы адаптации субъекта с ОВЗ в процессах социальной инклюзии и эксклюзии	316
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ ДНР, ЛНР И ОСВОБОЖДЕННЫХ ТЕРРИТОРИЙ ЗАПОРОЖСКОЙ И ХЕРСОНСКОЙ ОБЛАСТЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ	
<i>Кацера А.А.</i> Психолого-педагогическая поддержка детей, прибывших из ДНР, ЛНР, Запорожской, Херсонской областей и Украины: учет возрастнo-психологических особенностей переживания трудных жизненных ситуаций	319
<i>Куликова Т.И.</i> Вынужденный переезд и смена школ как «осложненная социализация» детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев с территорий ДНР И ЛНР	322
<i>Степанова Н.А.</i> Основные направления организации психолого-педагогического сопровождения детей, прибывших из Донецкой и Луганской народных республик и освобожденных территорий.....	324

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аврамчук Алла Алексеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

г. Москва

РОЛЬ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: статья рассказывает о возникновении предлогов в речи и раскрывает взаимосвязь между навыком оптико-пространственных представлений и навыком употребления предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: предложно-падежная конструкция, предлоги, оптико-пространственные представления, дети с общим недоразвитием речи.

Предложно-падежные конструкции представляют собой одновременно и лексическую основу, и предлог, и падежное окончание. Согласно данным А.Н. Гвоздева [1, с. 34] дети в онтогенезе своего развития овладевают лексико-грамматическими нормами еще в дошкольном возрасте. Однако, дети, которые имеют общее недоразвитие речи (ОНР) не успевают овладеть в достаточной мере навыками словообразования и словоизменения, поэтому допускают значительные аграмматизмы в своей речи.

Согласно психологическому подходу к проблеме понимания предложно-падежных конструкций (Л.С. Выготский, Н.Я. Семаго, Н.П. Рудакова и др.), существует взаимосвязь между навыком оптико-пространственных представлений и предложно-падежными конструкциями.

Оптико-пространственные представления – это представления о таких отношениях как величина, форма, движение, местоположение. Вопросом пространственных представлений занимались Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др. Согласно их исследованиям, речевые и зрительные компоненты тесно связаны между собой.

Восприятие пространства – сложная функциональная система, которая опирается на целый комплекс анализаторных систем (кинестетическая, осязательная, зрительная, слуховая, обонятельная). У дошкольников в основном в процессах восприятия пространства участвуют кинестетический и зрительный анализатор [3, с. 199].

А.Н. Гвоздев [1, с. 36] отмечал, что в онтогенезе речевого развития предлоги появляются после всех остальных частей речи. Причем первыми усваиваются именно предлоги, обозначающие пространственные значение, в возрасте около 2 лет 3 месяцев. Остальные предлоги возникают в речи позже, и дети их меньше используют.

По данным Н.И. Лепской [2, с. 49] в возрасте 3–3,5 лет ребенок начинает понимать систему отсчета «от себя» и его речь наполняется пространственными предлогами «над», «под», «за» и др.

Таким образом дети уже в дошкольном возрасте овладевают большим количеством предлогов и к достижению возраста 6–7 лет не испытывают трудностей в их употреблении в речи.

Нами было проведено экспериментальное исследование среди старших дошкольников с ОНР, имеющих III уровень речевого развития. В рамках нашего исследования мы проверили взаимосвязь между уровнем развития оптико-пространственных представлений и уровнем владения предложно-падежными конструкциями.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Школа №3» Дошкольное отделение №1 «Светлячок» (г. Балашиха) среди дошкольников 6–7 лет. Для исследования были привлечены 20 детей: 10 детей без патологий речевого развития (составили группу сравнительного анализа) и 10 детей, имеющих ОНР (составили экспериментальную группу).

Для проведения исследования нами были адаптированы методики Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Н.В. Нищевой. Исследование состояло из двух серий заданий:

- исследование навыка оптико-пространственных представлений у детей;
- исследование навыка употребления предложно-падежных конструкций.

В рамках исследования оптико-пространственных представлений детям были предложены задания, позволяющие оценить навык ориентировки в схеме собственного тела, ориентировку относительно других предметов и ориентировку на листе бумаги.

Для оценки навыка употребления предложно-падежных конструкций были предложены задания для выявления понимания предлогов и умения их использовать в экспрессивной речи, также оценивалось правильное использование падежных окончаний.

Согласно результатам нашего исследования дети группы сравнительного анализа (ГСА) справились с заданиями из каждой серии лучше, чем дети экспериментальной группы (ЭГ). Наглядно данные представлены на рисунке 1.

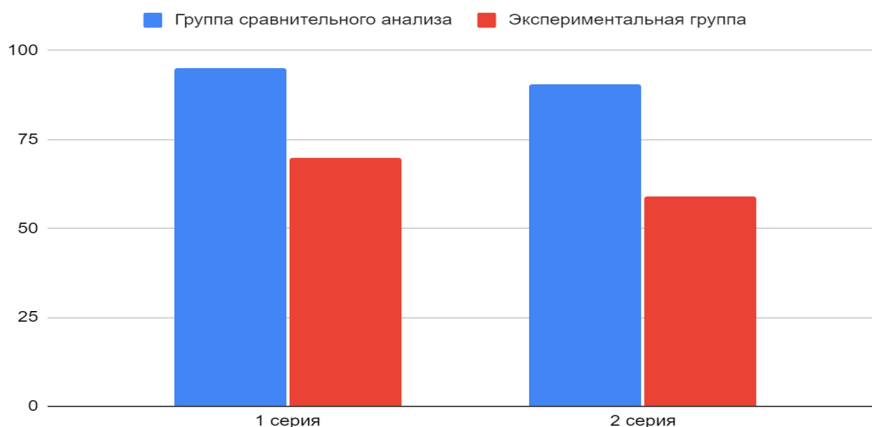


Рис. 1. Сравнение результатов выполнения проб двух серий заданий ГСА и ЭГ

Дети из ГСА выполнили задания первой серии на 95%, в то время как дети ЭГ справились с этими же заданиями на 69%. Задания второй серии дети из ГСА выполнили на 90%, а дети ЭГ только на 59%. Мы видим, что дети с общим недоразвитием речи действительно отстают от сверстников, не имеющих речевых проблем, и в формировании навыка оптико-пространственных представлений и в использовании предложно-падежных конструкций.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи навыков оптико-пространственных представлений и навыка употребления предложно-падежных конструкций мы провели корреляционный анализ по Спирмену, используя статистическую программу SPSS. По результатам нашего исследования мы можем утверждать, что есть значимая положительная связь между навыком использования предложно-падежных конструкций в речи и уровнем развития оптико-пространственных представлений. Результаты анализа наглядно представлены на рисунке 2.

			всего_1_сери я	всего_2_сери я
ро Спирмена	всего_1_сери	Кoeffициент корреляции	1,000	,744**
		Знч. (2-сторон)	.	,000
		N	20	20
	всего_2_сери	Кoeffициент корреляции	,744**	1,000
		Знч. (2-сторон)	,000	.
		N	20	20

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

Рис. 2. Значимость корреляции между оптико-пространственными представлениями и навыком использования предложно-падежных конструкций

Выявленная взаимосвязь значительно упростит выбор коррекционных методик для детей с ОНР и позволит решить проблему с аграмматизмами, вызванными недоразвитием оптико-пространственных представлений.

Список литературы

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 160 с.
2. Лепская Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – РГГУ, 2017. – 311 с. – ISBN 978-5-7281-1907-4.
3. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: Юристь, 1997. – 256 с.

Байкалова Марина Николаевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье говорится о том, насколько важным является развитие словесно-логического мышления для формирования личности человека. В связи с большим ростом учащихся с общим недоразвитием речи возрастает актуальность изучения данного вопроса в современной науке и в коррекционной деятельности.

Ключевые слова: ОНР, словесно-логическое мышление, младшие школьники, учитель-логопед, речевая патология, логопсихология.

Познавательная деятельность составляет основу развития личности. В современных условиях развитие мышления играет все возрастающую роль, именно в деятельности человек формируется как личность. Исследованием мышления занимались как отечественные, так и зарубежные психологи.

В тоже время все виды интеллекта у человека функционируют в единстве, но все же важную роль в любом мышлении играет словесно-логическое мышление.

Словесно-логическое мышление является одним из видов мышления, характеризующихся использованием понятий, логических конструкций и функционирующих на его базе языковых средств.

В младшем школьном возрасте словесно-логическое мышление формируется постепенно. В этот период доминирующим является наглядно-образное мышление, поэтому, если в первые два года обучения дети больше работают с наглядными образами, то в последующих классах объем такого рода занятий сокращается. По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний, школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. Словесно-логическое мышление позволяет учащемуся решать задачи и делать выводы, ориентируясь не на наглядные признаки объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения [2].

Мышление детей, имеющих нарушения речи, одна из важных проблем логопсихологии. По мнению Н.И. Жинкина, «задержка одного из компонентов (мышления или речи) у ребенка может вызвать задержку всего развития или даже его остановку». Такие дети испытывают трудности при совершении любых логических действий (анализа, обобщения, выделения главного при построении выводов), операций со словами, их суждения бедны, отрывочны и зачастую не имеют вывода [9].

Впервые термин «общее недоразвитие речи» был введен Р.Е. Левиной в 50–60-х годах XX века. Общее недоразвитие речи наблюдается при таких сложных формах детской речевой патологии, как алалия и афазия, а также иногда при дизартрии и ринолалии. Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, следует понимать форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными [5].

Освоение связной речи у детей с общим недоразвитием речи, при сохранном интеллекте и ненарушенном слухе происходит иначе. В.П. Глухов трактует ОНР как форму речевой патологии, при которой происходит нарушение формирования всех компонентов речи, которые относятся и к смысловой и к звуковой сторонам речи. Для данной патологии развития характерно: наличие аграмматизмов, недоразвитие фонематического слуха, нарушения в слоговой структуре слов, звукопроизношении и фонемообразовании, позднее формирование экспрессивной речи, затруднения или ошибки в оформлении связанного высказывания [4].

Е.М. Мастюкова пишет, что у многих детей с речевыми нарушениями при формально сохранном интеллекте имеют место выраженные трудности обучения, своеобразное неравномерное дисгармоничное отставание психического развития.

В соответствии с типом задач, которые решаются в процессе мыслительной деятельности, выделяют три основных вида мышления:

- наглядно-действенное мышление – это процесс решения задач, в котором преобладают реальные, практические действия с материальными объектами;
- наглядно-образное мышление – это решение задач, в котором на первый план выступают действия с образами;
- словесно-логическое мышление (понятийное, абстрактное, логическое) – это решение задач, которое сначала и до конца осуществляется на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях [8].

Т.Б. Филочева, Г.А. Чиркина, характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с ОНР, отмечают: «Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности» [7].

О.К. Тихомиров в работе «Психологии мышления» определяет логическое мышление как «рассуждающее, теоретическое мышление», «характеризующееся использованием понятий, логических конструкций, существующих функционирующих на базе языка, языковых средств». Его же он называет аналитическим мышлением, которое развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека [7].

К началу школьного обучения дети с ОНР недостаточно хорошо владеют такими операциями, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д. При анализе дети увлекаются мелкими деталями, не могут выделить главное, выделяют только незначительные признаки. Дети сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам. Ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил.

При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью. В результате дети с ОНР выделяют изображения почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники. Деятельность этой категории детей при анализе зрительно воспринимаемых объектов недостаточно целенаправленна: выделение признаков ведется чаще всего хаотично, без плана. Родовые понятия несут диффузный, плохо дифференцированный характер [3].

Дети с ОНР могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении с одного принципа классификации на другой [1].

Младшие школьники с ОНР испытывают большие трудности при выстраивании простых умозаключений. Чтобы дети сумели сделать вывод, им оказывает большую помощь взрослый, указывающий направление мысли, выделяющий те зависимости, между которыми следует установить отношения.

Дети с ОНР не могут самостоятельно поставить задачу и соответственно решить ее. В этом проявляется их недостаточная познавательная активность. Недостаточный уровень сформированности мыслительной деятельности отчетливо проявляется уже на ориентировочном этапе. Дети часто приступают к решению задачи, не проанализировав всей совокупности данных и не наметив плана решения. При решении самых простых задач ориентировочный этап носит кратковременный характер, при выполнении сложных – продолжается больше. Неумение анализировать, обдумывать и планировать предстоящую работу приводит к многочисленным ошибкам. Например, дети с указанным нарушением могут отнести к мебели настольную лампу и телевизор, так как они стоят в комнате; некоторые с трудом решают простейшие математические задачи или не в состоянии отгадать даже несложные загадки [6].

Таким образом, мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению. Известно, что новообразованием младшего школьного возраста выступает логическое мышление. Развитие логического мышления ребенка – это процесс перехода от эмпирического уровня познания (наглядно-действенное мышление) на научно-теоретический уровень (логическое мышление), с последующим оформлением структуры взаимосвязанных компонентов, где компонентами выступают приемы логического мышления, которые обеспечивают целостное функционирование логического мышления. Логические приемы выступают как познавательные средства, необходимые для успешного усвоения любых учебных предметов. Умение мыслить последовательно, рассуждать доказательно, строить гипотезы, опровергать неправильные выводы не приходит само по себе. Это умение развивает наука логика.

В связи с этим коррекционная работа учителя-логопеда образовательного учреждения должна быть направлена не только на коррекцию произношения, расширение словарного запаса, обогащение речевой практики младшего школьника с ОНР, но и на развитие мыслительных процессов, что позволит поднять познавательный интерес через осмысление, понимание родного языка.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи // СДО. 2017. №2 (74) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/esli-u-rebenka-obschee-nedorazvitiye-rechi> (дата обращения: 03.04.2023).
2. Бобаева З.М. Педагогические особенности логического мышления младших школьников и пути его развития в процессе обучения // Экономика и социум. 2023. №1–1 (104) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osobennosti-logicheskogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov-i-puti-ego-razvitiya-v-protseste-obucheniya> (дата обращения: 01.04.2023).
3. Горская Н.Е. Исследования взаимосвязи между свойствами мышления и структурой языка / Н.Е. Горская, В.Е. Глызина, Е.С. Белоусова // Вестник ИрГТУ. 2015. №10 (105) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-vzaimosvyazi-mezhdu-svoystvami-myshleniya-i-strukturoy-yazyka> (дата обращения: 01.04.2023).
4. Изутова Е.А. Своеобразие развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.А. Изутова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72–4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/svoeobrazie-razvitiya-svyaznoy-rechi-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 06.04.2023).

5. Основы теории и практики логопедии: учеб. пособ. / ред. Р.Е. Левина. – Репр. воспроизведение изд. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.
6. Семенова М.С. Развитие мышления у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. №1 (21) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-myshleniya-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 02.04.2023).
7. Тапберген С.О. Мышление и речь в их развитии и преобразовании // Приволжский научный вестник. – 2017. – №2. – С. 68–75.
8. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
9. Ярёмко Е.А. Использование конструктора «Куборо» в развитии логического мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2019. №11–1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-konstruktora-kuboro-v-razviti-logicheskogo-myshleniya-u-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 01.04.2023).

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

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье выявлены особенности речи и поведения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в процессе общения. Актуальность проблемы данного исследования обусловлена ростом количества детей с РАС, значимостью общения в процессе социализации личности ребенка, а также имеющимися значительными трудностями у детей с РАС в процессе установления и поддержания общения с взрослыми и сверстниками. Цель данной статьи – изучить особенности общения у детей с РАС и сформулировать практические рекомендации по развитию навыков общения у таких детей. Автором рассматриваются специфика общения, поведения, речи, психологические особенности детей с РАС, влияющие на процесс общения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, общение, социализация, речь, поведение, взаимодействие, социальные нормы.

Введение

Одним из важнейших навыков человека с древнейших времен и в современный период развития общества является навык общения. Анализ научной литературы показывает, что в современной психолого-педагогической науке присутствует несколько десятков определений многогранного понятия «общение», каждое из которых раскрывает те или иные его аспекты. Так, например, Г.В. Бороздина понимает под общением «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми» [1]. М.И. Лисина определяла общение как взаимодействие людей для достижения общего результата [4].

Общение выполняет множество функций: это и передача знаний, опыта, и построение коммуникативных связей между людьми, и саморазвитие человека как личности и т. д.

Первые навыки общения человек приобретает в детстве. В дошкольном и школьном возрасте общение позволяет устанавливать дружеские взаимоотношения со сверстниками, решать повседневные бытовые задачи, овладевать новыми знаниями и опытом.

Однако не все дети овладевают навыками общения в соответствии с нормами и ожиданиями общества. Значительные трудности в освоении общения наблюдаются у детей с расстройствами аутистического спектра. С каждым годом количество детей с РАС увеличивается. Сложности общения у таких детей приводят к проблемам в социализации, получении необходимого воспитания и образования, личного развития, что подтверждает актуальность проблемы изучения особенностей общения детей с РАС и поиска оптимальных путей, методов и приемов развития у таких детей навыков общения.

В научной литературе подробно раскрыты особенности общения детей с РАС, однако существует научная проблема определения и практического внедрения наиболее эффективных способов развития у детей с РАС навыков общения.

В данной статье нами поставлена следующая цель: сформулировать практические рекомендации по развитию навыков общения у детей с РАС. Для достижения цели поставлены следующие задачи: изучить особенности общения детей с РАС, раскрыть специфику речи таких детей, рассмотреть поведенческие особенности и реакции детей с РАС, обобщить существующий научный опыт.

Следует отметить, что особенности общения детей с РАС, рассмотренные в данной статье, имеют разную степень выраженности в зависимости от тяжести РАС, возраста ребенка и проводимой с ним коррекционной работы.

В ходе подготовки данной научной статьи применялись такие методы, как анализ и синтез информации, систематизация, разработка практических рекомендаций.

Речевые аспекты особенностей общения детей с РАС

Одним из основных средств общения является устная речь. У детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются значительные нарушения в речевом развитии, что создает сложности в общении. Вопросы развития детей с РАС, в том числе речевого развития, исследовали О.С. Никольская [5], В.Е. Каган [2] и другие авторы.

Зарубежный исследователь Л. Каннер [3] отмечал, что у детей с РАС наблюдаются такие расстройства речи, как использование глагольных форм и местоимений по отношению к собственной личности. Автор указывал на наличие у детей с РАС также такого нарушения, как «запоздалая эхолалия», которая проявляется в том, что ребенок буквально повторяет обращенный к нему вопрос, при этом повторяются не только сами слова, но и интонация.

У детей с РАС отмечаются следующие речевые нарушения: стереотипная речь, неосознанное повторение чужих фраз, нарушение голоса с высокой тональностью в конце фразы, использование обычных слов в необычном значении, отсутствие в активном словаре слов, которые обозначают близких для ребенка людей.

В педагогической литературе отмечаются особенности активной и пассивной речи детей с РАС. К особенностям активной речи относят повторение одних и тех же стереотипных фраз, неправильное применение личных местоимений, перестановка звуков в словах, нередко отсутствие ответов «нет» и «да» и т. д. Среди особенностей пассивной речи можно отметить то, что дети с РАС зачастую не реагируют на свое имя, не обращают внимания на речь окружающих людей.

Целенаправленная системная работа педагогов с детьми дошкольного возраста зачастую приводит к тому, что к младшему школьному возрасту у детей с РАС появляется речь. Однако многочисленные нарушения сохраняются, ребенку трудно проявлять в речи свои эмоции, а также понимать и учитывать в речи эмоции других людей.

Одной из особенностей речи детей с РАС является то, что у таких детей присутствуют трудности в понимании обращенной к ним речи собеседника, дети не реагируют на высказывания, направленные в их адрес.

У детей с РАС нередко наблюдаются трудности в усвоении норм лексико-грамматического строя речи: дети неправильно употребляют глагольные времена, присутствуют ошибки в падежах, применении числительных и предлогов, родов прилагательных и др.

Речь детей с РАС стереотипна, дети могут задавать одни и те же вопросы, произносить одни и те же фразы.

Таким образом, у детей с РАС присутствует множество речевых нарушений, которые негативно сказываются на характере общения с другими людьми, что создает трудности для социализации и освоения образовательной программы в детском саду и в школе.

Поведенческие и психологические аспекты общения детей с РАС

Общение является комплексным процессом, который включает в себя не только проявление речевой функции, но и соответствующее социальным нормам поведение и мотивацию в общении. У детей с РАС присутствуют затрудняющие общение с окружающими людьми особенности и в этом аспекте.

Прежде всего, следует отметить, что у детей с РАС отсутствует желание вступать в коммуникацию с другими людьми. Попытки окружающих людей вступить в общение с ребенком с РАС, как правило, встречают либо негативную реакцию, либо безразличие. Если же у ребенка появляется объективная потребность в донесении какой-либо информации до собеседника (как правило, это просьба или требование чего-либо), общение протекает в очень краткой форме, часто без позитивных эмоций.

Другой поведенческой особенностью детей с РАС в процессе общения является недостаточная произвольность в регуляции своего поведения. Поведение детей с РАС зачастую не соответствует социальным нормам, иногда таким детям трудно сдерживать агрессию. Дети с РАС не проявляют внимание к собеседнику, его словам, чувствам и эмоциям.

В любом акте общения всегда есть инициатор. Как правило, это человек, который в наибольшей степени заинтересован в общении в данный момент времени. У детей с РАС присутствуют большие сложности в том, чтобы стать инициаторами общения. Следовательно, им трудно достигать своих целей, так как для достижения целей сначала нужно проявить инициативу, начать процесс общения.

Чтобы поддерживать общение, диалог, необходимо своевременно отвечать на вопросы собеседника, придерживаться темы общения. Детям с РАС трудно поддерживать диалог, давать обратную связь, продолжительное время общаться с собеседником на одну и ту же тему.

Важным в процессе общения является поддержание доброжелательности, определенного эмоционального фона, что обеспечивается не только словами, но и зрительным контактом, а также интонацией. Дети с РАС не поддерживают зрительный контакт с собеседником, не поворачиваются к нему лицом, не могут выражать свои эмоции и чувства посредством интонации. Все это создает сложности в установлении общения ребенка с РАС с взрослыми и сверстниками.

Кроме того, дети с РАС не могут адекватно осуществлять невербальную коммуникацию посредством жестов и мимики в силу особенностей своего развития.

Заключение

Выявлено, что существуют определенные особенности общения детей с РАС, спецификой обладает как речь таких детей, так и присутствуют поведенческие особенности и реакции детей с РАС.

В целях решения поставленной нами научной проблемы на основании изученного психолого-педагогической литературы и нашего педагогического опыта взаимодействия с детьми с РАС сформулируем некоторые практические рекомендации по развитию навыков общения у детей с РАС.

1. Повторное озвучивание вопросов к ребенку. Если ребенку с РАС требуется помощь (например, положить книги из портфеля на стол), взрослому не следует спешить выполнить действие за ребенка, а нужно задать ему вопрос, узнать, нужна ли помощь. Если ребенок не ответил, повторить вопрос второй раз. Только после этого можно помочь ребенку выполнить действие. Так взрослый стимулирует активную речь ребенка, учит принимать ситуацию активного речевого общения.

2. Поощрение общения ребенка с другими детьми и взрослыми. В процессе общения у ребенка с РАС могут возникать разные эмоции: грусть, злость, веселье. Возможны разные эмоциональные реакции, но главное состоит в том, что ребенок учится общаться только на практике.

3. Предоставление ребенку времени на обдумывание. Детям с РАС требуется больше времени на то, чтобы подумать и принять решение, ответить на реплику собеседника. Не следует торопить ребенка. Нужно предоставить ребенку возможность осуществлять коммуникацию в том темпе, в котором ему комфортно. При необходимости можно повторять вопросы, обращенные к ребенку.

4. Положительное подкрепление. Важно поощрять попытки ребенка вступить в коммуникацию, понять и поддержать диалог. Для этого можно применять простые описательные фразы, комментирующие достижения ребенка в общении.

5. Предоставление причины для коммуникации. Взрослый должен создавать для ребенка с РАС ситуации, в которых ребенку, чтобы получить желаемое, нужно вступить в общение. Например, если расположить некоторые необходимые ребенку предметы высоко, это будет поощрять к высказыванию просьбы со стороны ребенка. Так ребенок усвоит связь между общением и достижением целей.

6. Применение средств вспомогательной и альтернативной коммуникации. Для формирования у ребенка с РАС, который не говорит, навыков общения, также можно применять интерактивные коммуникационные доски, жестовый язык, коммуникационную систему обмена картинками и другие средства.

Следует отметить, что модель развития навыков общения у детей с РАС включает в себя развитие устной монологической речи, потребности в общении, навыков понимания слова и эмоций собеседника, навыков выражения своих желаний и просьб, совершенствование навыков взаимодействия с взрослыми и сверстниками, а также расширение представлений детей о социальных нормах.

Таким образом, результаты исследования и практические рекомендации могут применяться в деятельности педагогов и родителей, воспитывающих детей с РАС, для развития у детей навыков общения. Общение является важнейшим условием социализации, успешного воспитания, обучения и саморазвития личности. Поэтому педагогам и родителям следует применять комплекс педагогических средств для формирования у детей с РАС навыков общения. Данная работа трудна и длительна, но крайне необходима.

Список литературы

1. Бороздина Г.В. Психология общения. – М.: Юрайт, 2017. – 463 с.
2. Каган В.Е. Аутизм у детей. – М.: Смысл, 2020. – 384 с.
3. Каннер Л. Аутистические нарушения аффективного контакта; пер. В.Е. Кагана // Вопросы Психического здоровья детей и подростков. – 2010. – №2. – С.70–90.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
5. Никольская О.С. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь. – М.: Юрайт, 2023. – 295 с.

DOI 10.31483/r-105985

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

***Аннотация:** в статье рассматриваются некоторые теоретические аспекты проблемы формирования игровой деятельности у детей с задержкой психического развития, а также задачи экспериментального исследования.*

***Ключевые слова:** игровая деятельность, игра, задержка психического развития.*

Одним из главных принципов отечественной системы дошкольного образования является учет ведущей, а именно игровой, деятельности ребенка. Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования подчеркивается необходимость реализации содержания образования в дошкольном возрасте через различные виды деятельности, в том числе игровую. Игровая деятельность способствует формированию всех психических функций, личности ребенка, основ учебной деятельности и психологической подготовке ребенка к школе, что важно для реализации такого образовательного принципа, как преемственность.

Современными исследователями было зафиксировано снижение показателей развития сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников. По мнению Н.И. Сыроватской, в настоящее время на первый план стали выходить следующие негативные тенденции: развитие игровой деятельности сводится к программной отработке материала; смещение ориентиров с формирования компонентов игры на совершенствование ее материального оснащения; редукция детских неформальных сообществ, навыков взаимодействия и игрового опыта [7; 9].

Данные явления говорят о необходимости пристального внимания к игровой деятельности, тщательного изучения, выявления ее угасающих и сохраняемых компонентов, поиска новых путей развития и поддержки детской игры.

Игра сопутствовала человеку на протяжении всей его истории развития. Первыми, кто выделил явление игры в жизни ребенка и человечества, стали античные философы: Гераклит, Платон, Сократ, Аристотель. Философия, в лице О. Финка, Л.Т. Ретюнских, Й. Хейзинга, пыталась объяснить данный феномен, подключая при этом культурологический пласт знаний. Изначально в западной психологии появлялись разные подходы к анализу данного явления: биологический (К. Бюлер, К. Гросс, В. Штерн), метафизический и идеалистический (Ф. Бойтендайн, Э. Клапаред), сексуальный (З. Фрейд), феноменологический (В. Штерн), концепция двойственности (К. Коффка, К. Левин и С. Слюзберг, Ж. Пиаже), психоаналитический (Ж. Пиаже, Ж. Шато).

Отечественное восприятие игры зиждется на ранних психолого-педагогических воззрениях Н.Д. Виноградова, А.И. Сикорского, К.Д. Ушинского, где игра рассматривалась с натуралистической позиции. С научными трудами М.Я. Басова в отечественной психологии стало складываться деятельностное понимание игры, которое отметало чисто натуралистические взгляды, где источником игры являются только внутренние механизмы. С.Л. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин оформили заложенную М.Я. Басовым научную традицию в системную теорию игровой деятельности, что дало толчок для продолжения развития данной теории игры в трудах их последователей, учеников и наших современников, таких как: Л.А. Венгер, О.В. Гударева, Н.П. Добренко, А.В. Запорожец, Р.А. Иванкова, Т.А. Маркова, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова, И.В. Патрушева, Е.О. Смирнова, А.П. Усова и другие.

Таким образом, в научной среде сформировались два понятия «игра» и «игровая деятельность». Между ними существуют тонкие отличительные оттенки: понятие «игра» чаще всего употребляется в философских, культурологических, натуралистических психологических концепциях, а понятие «игровая деятельность» появилось в момент возникновения теорий игры, попыток научных деятелей анализировать, систематизировать данное явление в жизни человека, и является специфическим, узким и натуралистическим понятием.

Свои истоки игра берет из предметной деятельности, которая является ведущей в раннем возрасте. Предметная деятельность сначала представлена неспецифическими манипуляциями, затем специфическими и подлинно предметными действиями, когда ребенок начинает использовать предметы по назначению, дающими толчок для развития предметной и процессуальной квази-игр.

В младшем дошкольном возрасте их сменяет сюжетная игра, характеризующая первый уровень развития сюжетно-ролевой игры, согласно теории Д.Б. Эльконина, который описал четыре уровня ее развития [10].

Игра ребенка 3–4 лет заключается в том, что ее основное содержание и сюжет концентрируются вокруг действий, имитирующих в условной форме использование предмета по назначению и отражающих какую-либо роль, а именно ее значение и функцию. К четырем годам ребенок может называть и брать на себя роль, но она пока не осознается им.

К началу старшего дошкольного возраста наступает расцвет сюжетно-ролевой игры, поскольку действия становятся обобщеннее, разнообразнее, а ролевое поведение – осознанным и устойчивым. В этом возрасте появляется стремление играть друг с другом. К 5–6 годам начинает преобладать социальный план в сюжете, дети охотнее берут на себя и называют роли. Роль определяет действия, выбор атрибутики, содержание игры, появляется ролевая речь и относительно устойчивые группировки детей.

Сюжетно-ролевая игра достигает своего апогея на четвертом уровне развития, в старшем дошкольном возрасте, когда основным содержанием становится моделирование отношений между людьми, сюжеты и роли становятся весьма разнообразными, появляются правила игры, устойчивые обширные детские группы, а ролевая речь является неотъемлемой частью игрового взаимодействия. После своей кульминации сюжетно-ролевая игра угасает, но те психофизиологические функции, которые были сформированы в ней, дают начало для становления других видов игр уже в младшем школьном возрасте: режиссерских, игр с правилами и т. п. [10].

Для планомерного, естественного и полноценного развития сюжетно-ролевой игры необходимы предпосылки: соответствующие возрасту познавательные и психомоторные функции, гармоничное развитие эмоционально-волевой сферы и сторон личности. Группу детей, у которых в дошкольном возрасте выявляется запаздывание в созревании названных сфер психики, составляют дошкольники с задержкой психического развития (ЗПР). Подобная структура нарушенного развития предопределяет недостатки формирования ведущей деятельности в дошкольном возрасте при ЗПР.

Еще в работах Е.С. Слепович был сделан вывод о том, что игровая деятельность детей с ЗПР не сформирована: как деятельность, во всех ее структурных компонентах; как совместная деятельность; страдает содержательная сторона игры. Автором было зафиксировано снижение интереса детей с ЗПР к игре и к игрушкам, трудности в создании и реализации замысла без помощи взрослого [6].

Недавними исследованиями Ю.Б. Зеленской, М.Г. Ивлевой подтверждается, что игровая мотивация у дошкольников с ЗПР значительно снижена, чаще всего она поддерживается внешними стимулами: преимущественно яркостью, привлекательностью игрового материала. Также отмечается неустойчивость игрового интереса, отсутствие подготовительного этапа игры [3].

Работа В.С. Андрусик дополняет научные данные сведениями о том, что у старших дошкольников с ЗПР игровые действия однообразны, механистичны, кратковременны, не направлены на участников игры, кроме того, затруднительным оказывается использование предметов-заменителей [1].

Все исследователи фиксировали то, что у данной группы детей сюжеты однообразны, развиваются по одной, знакомой линии. Детям с ЗПР трудно привносить собственный замысел и творчество в игру [1; 3; 5; 6; 8].

И.А. Ткачева упоминает то, что старшие дошкольники с ЗПР могут называть роли, но они не всегда выступают как мотивирующие стимулы. Ролевая речь редко сопровождает даже самостоятельную игру и часто носит фиксирующий характер. Игровые объединения соответствуют игре рядом или игре вместе, даже если складывается игровой коллектив, без ведущей и направляющей роли взрослого, он быстро распадается, дети не умеют взаимодействовать друг с другом [8].

К.Ю. Пантелеева, С.А. Великова выявили стремление детей с ЗПР выбирать одиночные игры, которые также отличаются недостаточностью в развитии своих компонентов, или играть со взрослым, который бы возмещал недостающие умения в части планирования и руководства игрой [5].

Вышеуказанные авторы указывают и на низкую продолжительность игры, быструю переключаемость, недостаточную активность в различных видах игр [3; 5].

Несмотря на то, что уровень игры дошкольников с ЗПР отстает в своем темпе и качестве, игровая деятельность развивается по онтогенетическим закономерностям, уровень ее развития зависит от условий обучения, коррекции и воспитания [1; 3; 5; 8].

Мы планируем провести собственное экспериментальное исследование, целью которого является изучение специфики становления игровой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития как совместной деятельности.

Задачи констатирующего эксперимента:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу и определить критерии оценки сформированности игровой деятельности детей с задержкой психического развития;
- сконструировать диагностический комплекс, направленный на изучение игровых объединений старших дошкольников с задержкой психического развития;
- определить критерии качественного анализа и количественной оценки экспериментальных данных.

Для исследования состояния игровой деятельности предполагается использование методики обследования состояния игровой деятельности Л.Б. Баряевой, А. Зарина; методики анализа уровня сформированности игровых навыков Р.Р. Калининой, методики Т.А. Репиной для исследования игровых объединений [2; 4].

Ключевым методом исследования является метод наблюдения, который реализуется по трем направлениям. Результаты анализируются по восьми параметрам, каждый из которых подразделяется на собственные критерии:

- использование игровой атрибутики и предметов-заместителей;
- игровые действия;
- содержание игры;
- характер роли;
- речевое сопровождение;
- выполнение правил;
- взаимодействие детей в игре;
- продолжительность игры.

Для регистрации данных будет использоваться разработанный диагностический протокол наблюдения за компонентами игровой деятельности. На основе количественно-качественного анализа результатов диагностического наблюдения можно вывести общую, интегральную оценку уровня развития игровой деятельности дошкольников ЗПР и определить задачи коррекционной работы по этому направлению.

Список литературы

1. Андрусик В.С. Диагностика компонентов игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития / В.С. Андрусик // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: мат. междунар. науч.-практ. конф. памяти профессора В.В. Коркунова, посвященной 90-летию Уральского государственного педагогического университета. – Екатеринбург: Изд-во Уральск. гос. пед. ун-та, 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43028022> (дата обращения: 08.01.2023).
2. Баряева Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учеб.-метод. пособ. / Л.Б. Баряева, А. Зарин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; СОУЗ, 2001. – Серия «Коррекционная педагогика». – 416 с.
3. Зеленская Ю.Б. К вопросу о сформированности основных параметров сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР / Ю.Б. Зеленская, М.Г. Ивлева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71–4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sformirovannosti-osnovnyh-parametrov-syuzhetno-rolevoy-igry-u-doshkolnikov-s-zpr> (дата обращения: 03.11.2022).
4. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. – СПб.: Речь, 2011. – 144 с.
5. Пантелеева К.Ю. Игра старших дошкольников с задержкой психического развития / К.Ю. Пантелеева, С.А. Великова // Психология учебной и профессиональной деятельности: материалы III Региональной научно-практической студенческой конференции. – Владимир: Академиздат, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35305370> (дата обращения: 20.12.2022).
6. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – М.: Педагогика, 1990. – 96 с.
7. Сыроватская Н.И. Влияние современных условий на развитие сюжетно – ролевой игры дошкольников / Н.И. Сыроватская // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://top-technologies.ru/article/view?id=24460> (дата обращения: 22.10.2022).
8. Ткачева И.А. Формирование игровой деятельности дошкольников-сирот с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Московск. город. пед. ун-т, 2008. – 25 с.
9. Чернявская В.С. Опыт исследования сюжетно-ролевой игры у дошкольников / В.С. Чернявская, О.В. Ахмадуллина. – Киров: Концепт, 2016. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-issledovaniya-syuzhetno-rolevoy-igry-u-doshkolnikov> (дата обращения: 22.12.2022).
10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Бурделова Елена Владимировна

магистрант

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

ФАКТОРЫ АГРЕССИИ И ДЕЗАДАПТАЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: автор отмечает, что на сегодняшний день агрессивное поведение в молодежной среде, в частности у студентов, представляет серьезную проблему. Высокий уровень агрессии при ее низком когнитивном контроле у молодых людей часто ведет к социальной и семейной дезадаптации, росту числа насильственных преступлений и аутоагрессивных тенденций (химическая аддикция, суицид, самоповреждение), а также негативно сказывается на процессе получения высшего образования и подготовки будущих специализированных кадров.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, дезадаптация, девиантное поведение, молодежь.

История последнего столетия знаменита не только научно-техническим прогрессом, экономическим ростом и повышением уровня жизни населения, но и тем, что деструктивная деятельность человека приобрела невиданные ранее масштабы [7]. Кризисы, происходящие в современном мире, оказывают отрицательное воздействие на все возрастные категории населения, но особенно уязвимым

оказывается молодое поколение [16]. В подростковом и юношеском возрасте на фоне важнейших перестроек всех физиологических систем организма и формирования эмоционально-волевой сферы личности, чаще, чем на других этапах онтогенеза, наблюдаются негативные изменения поведения: повышенная эмоциональная лабильность вплоть до проявления агрессии, склонность к риску и принятию необдуманных решений, отказ от соблюдения социальных норм [26]. В статье приведены ведущие факторы агрессивного поведения в молодежной среде, анализ которых необходим для выявления контингента группы риска и разработки системы профилактических мероприятий.

Агрессия, как полиэтиологичный феномен, давно является объектом изучения многих научных дисциплин, каждая из которых вносит свой вклад в формирование полноценной картины данного явления [16]. Несмотря на это, до сих пор не сложилось единого определения агрессии. В различных литературных источниках можно встретить определения, которые характеризуют этот феномен с разных сторон. Согласно «Психологическому словарю» под ред. В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова, агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательного переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п.) [8]. В то же время современные национальные словари английского языка в США дают предлагают следующую формулировку: агрессия – это неспровоцированное нападение; вторжение; привычное применение агрессивных действий; первичный инстинкт, обычно связанный с эмоциональным фоном, необходимым для выполнения действия насильственного характера [18].

Отдельным является термин «агрессивность», к которому в научной литературе также можно встретить сразу несколько дефиниций:

- это свойство личности, в которой заложена готовность к агрессивному поведению;
- психическое явление, которое проявляется в стремлении к применению насилия в межличностных отношениях;
- субъективная склонность к враждебному поведению, которое направлено на полное или частичное подавление другого человека или группы людей, к ограничению их деятельности, управлению их действиями, причинению им ущерба.

В настоящее время также нет и научного консенсуса по границам вышеуказанных терминов. Так, во многих научных публикациях «враждебность» тождественна «агрессивности», а в юридической психологии «физическая агрессия» является синонимом «насилия» и «жестокости». Басс и Дарки различают понятия «агрессивность» и «враждебность», описывая принципиальные различия между ними: агрессивность проявляется в поведении, а враждебность – в различных отношениях и установках. Ю.М. Антонян и В.В. Гульдан определяют жестокость как личностную характеристику, проявляющуюся в стремлении причинять страдания живым существам различными способами (действие, бездействие, слова). При таком подходе агрессивный человек может не проявлять жестокость, а жестокий – не быть агрессивным [24].

Важным микросоциальным фактором агрессивного поведения в подростковом и юношеском возрастах выступает семейная дезадаптация. Прежде всего, речь идет о неблагополучных семьях, в которых подростков формируются ложные, аморальные ценности и жизненные ориентиры. Катализатором зарождения агрессивных форм поведения в семье являются: химическая зависимость у родителей и других родственников; насилие одного члена семьи по отношению к другим; нарушение эмоциональной привязанности между родителями и детьми; применение физического воздействия на детей и т. д. [25]. В психологических опросах лица с девиантным поведением часто отмечают гипоопеку со стороны отца (43,5%) и гиперопеку со стороны матери (49,6%). При этом значительно реже указываются такие формы дисгармоничных детско-родительские отношений, как гиперопека со стороны отца и гипоопека со стороны матери, «кумир семьи», эмоциональное отвержение [12].

Дефицит общения ребенка с родителями может возникать и в относительно благополучных семьях по таким уважительным причинам, как загруженность на работе, длительные служебные командировки, хронические болезни и т. д. Также в аспекте семейных взаимоотношений нельзя не привести мнение известного психоаналитика О. Кернберга: сильная привязанность к фрустрирующей матери является главным источником превращения ярости в ненависть. Причиной данного превращения является фиксация на травматических отношениях с фундаментально необходимым объектом, переживаемым как абсолютно плохой и разрушивший или поглотивший идеальный, абсолютно хороший объект [1]. Говоря о влиянии семейных факторов на уровень агрессии среди молодежи, в частности студентов, нужно отметить значимые различия в компонентах враждебности и агрессивности в зависимости от места проживания.

Исследование на базе ФГБОУ «ТулГУ» демонстрирует, что студенты, проживающие в общежитиях, являются наиболее подозрительными, а по шкале «обида» самые высокие результаты имеют молодые люди, живущие в отдельных квартирах. В наименьшей степени склонны к агрессии юноши и девушки, продолжающие проживать совместно с родителями [16].

Индивидуальные психологические характеристики играют немалую роль в преобладании тех или иных форм агрессии. Так, агрессивное поведение у несовершеннолетних преступников связано с

деформированной подростковой психикой. Им присущи такие особенности, как: противоречивость чувств и побуждений, сочетание сенситивности и черствости, чрезмерно завышенной и заниженной самооценки, отказ от общепринятых норм, правил и в то же время создание себе кумира (старшего и более жестокого несовершеннолетнего либо взрослого) [25]. Исследование 2016 года в ФГБОУ ВО «ТулГУ» демонстрирует, что для различных акцентуаций характерны определённые составляющие агрессивности и враждебности. Так, наиболее высокий уровень компонентов агрессии выявлен у молодых людей с застревающим и неуравновешенным типом акцентуации [18]. При статистической обработке полученных данных с помощью метода ранговой корреляции Кендалла были получены следующие результаты: при дистимическом типе акцентуации наиболее выражена обидчивость; педантичном – раздражение и обидчивость; демонстративном – косвенная агрессия и подозрительность; циклотимном – вербальная и косвенная агрессия, раздражение, обидчивость и подозрительность; эмоциональным и тревожным – косвенная агрессия, раздражение и обидчивость; застревающим - все компоненты агрессии, кроме подозрительности; экзальтированном - все компоненты агрессии, кроме физической агрессии; неустойчивом – одинаково выражены все компоненты агрессии [16].

В психологическом аспекте обращает на себя внимание и самоотношение высокоагрессивных студентов: часто они используют конструктивную, по их мнению, агрессию, проявляя заботу о окружающих, т. к. «знают», что будет лучше для других людей. Такие студенты не допускают возможности собственной неправоты, уверены в позитивном принятии себя окружением, воспринимают себя как уникальную индивидуальность и высоко ценят собственную неповторимость [10].

Агрессивное поведение в молодежной среде является важной проблемой, т. к. способствует социальной дезадаптации молодых людей и росту криминализации общества. Основными проагрессивными факторами в подростковой и юношеском возрасте выступают: генетическая предрасположенность, неблагоприятная семейная обстановка, химическая зависимость, низкий уровень соматического здоровья. Структура проявлений агрессии, в свою очередь, зависит от половой принадлежности (для женщин более характерно раздражение, а для мужчин – физическая агрессия) и психологических особенностей (наиболее агрессивны лица с застревающим и неуравновешенным типами акцентуации характера). Дальнейшее исследование этих факторов позволит применить полученные знания для выявления контингента высокого риска, разработки мер профилактики и преодоления деструктивного поведения у молодежи.

Список литературы

1. Антонян Ю.М. Причины насилия в семье / Ю.М. Антонян // Пенитенциарная наука. – 2020. – №2. – С. 167–176.
2. Аппель Б. Нуклеиновые кислоты: От А до Я / Б. Аппель, Б.-И. Бенеке, Я. Бененсон [и др.]; под ред. С. Мюллер; пер с англ. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 413 с. – ISBN 978-5-9963-0376-2.
3. Артамонова С.Ю. Состояние здоровья подростков с поведенческими расстройствами: дис. ... канд. мед. наук / С.Ю. Артамонова. – М., 2008. – 123 с.
4. Баз Л.Л. Особенности агрессии у подростков с различным профилем латеральной организации головного мозга / Л.Л. Баз, И.В. Матюхина // Педагогика и психология образования. – 2009. – №4. – С. 42–47.
5. Белашина Т.В. Психологические предикторы проявлений гнева в юношеском и взрослом возрастах: дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Белашина. – 2020. – 188 с.
6. Белопасов В.В. Постковидные неврологические синдромы / В.В. Белопасов, Е.Н. Журавлева, Н.П. Нугманова [и др.] // Клиническая практика. – 2021. – №2. – С. 69–82.
7. Богдан С.С. Биопсихические основания человеческой деструктивности / С.С. Богдан // Вестник ЧелГУ. – 2010. – №1. – С. 50–53.
8. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: ПраймЗнак, 2003. – 672 с.
9. Бриль М.С. Социальные представления об агрессии в поликультурной среде: дис. ... канд. психол. наук / М.С. Бриль. – СПб., 2013. – 191 с. – РГБ ОД, 61 13-19/177.
10. Водяха С.А. Особенности самоотношения высокоагрессивных студентов / С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха, Г.Ф. Мирзамамедова // Педагогическое образование в России. – 2018. – №11. – С. 152–156.
11. Гаймоленко А.С. Алкогольный фактор в криминальной агрессии при психопатологических расстройствах: дис. ... канд. мед. наук / А.С. Гаймоленко. – Томск, 2008. – 223 с.
12. Евлашкина Н.М. Влияние различных стилей детско-родительских отношений на проявление агрессивного поведения у подростков с девиантным поведением / Н.М. Евлашкина. – 2011. – Т. XLIII. №3. – С. 16–20.
13. Злоказов К.В. Деструктивное поведение в различных контекстах его проявления / К.В. Злоказов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2016. – Т. 26. №4. – С. 67–73.
14. Ивашиненко Д.М. Гендерные особенности агрессивного поведения в юношеском возрасте / Д.М. Ивашиненко, Е.В. Бурделова, Л.В. Ивашиненко // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. – 2020. – №6. – С. 45–49.
15. Ивашиненко Д.М. Медико-психологические факторы развития агрессивного поведения / Д.М. Ивашиненко, Е.В. Бурделова, Л.В. Ивашиненко // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. – 2017. – №2. – Публикация 7–1.
16. Ивашиненко Л.В. Специфика проявления агрессивных тенденций в студенческой среде ТулГУ / Л.В. Ивашиненко, Е.В. Ефимова, Д.М. Ивашиненко // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. – 2016. – №2. – Публикация 7–2.
17. Ивашиненко Д.М. Факторы развития агрессивного поведения в структуре химической аддикции / Д.М. Ивашиненко, Е.В. Бурделова, Л.В. Ивашиненко // Психические и наркологические расстройства: социальная стигма и дискриминация: есть ли выход?: мат. межрегион. науч.-практич. конф. с междунар. участ.; Тульский государственный университет; ТОКПБ №1 им. Н.П. Каменева; под. ред. Д.М. Ивашиненко. – 2015. – С. 64–68.

18. Иващенко Д.М. Психологические факторы развития агрессивного поведения в молодёжной среде / Д.М. Иващенко // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. – 2016. – №2. – Публикация 7–1.
19. Игнатов А.Н. Биологические факторы детерминации насильственной преступности / А.Н. Игнатов // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. – 2015. – Т. 9. №2. – С. 223–233.
20. Ишук В.В. Особенности мотивационной сферы больных с психоэндокринным синдромом на фоне гипогонадизма / В.В. Ишук, М.Л. Кирилюк // МЭЖ. – 2017. – №5. – С. 311–314.
21. Кадырова Э.З. Клинико-психологические особенности криминальной агрессии в структуре психопатоподобного изменения личности у осуждённых мужчин вследствие алкогольной и наркотической зависимости: автореф. дис. ... канд. мед. наук / Э.З. Кадырова. – Оренбург, 2007. – 23 с.
22. Котова Г.Н. Новые методологические подходы к медико-социальному анализу образа жизни учащейся молодежи в регионах России и Украины: дис. ... д-ра мед. наук / Котова Г.Н. – СПб, 2004. – 380 с.
23. Краснова М.А. Особенности психосоматической и неврологической характеристик при оценке состояния здоровья подростков с девиантным поведением: автореф. дис. ... канд. мед. наук / М.А. Краснова. – Хабаровск, 2006. – 20 с.
24. Кузнецова С.О., Абрамова А.А. Психологические особенности агрессивности в подростковом возрасте / С.О. Кузнецова, А.А. Абрамова // Психологическая наука и образование – 2014. – №1. – С. 84–90 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: psyedu.ru. (дата обращения: 08.03.2023).
25. Мазур Д.С. Проблема проявления агрессивного поведения несовершеннолетних преступников при совершении ими противоправных деяний / Д.С. Мазур // Вестник науки и образования. – 2021. – №1 (104). Ч. 2. – С. 50–52.
26. Мачинская Р.И. Регуляторные системы мозга у подростков с признаками девиантного поведения / Р.И. Мачинская, М.Н. Захарова, Д.И. Ломакин // Междисциплинарный анализ. 2020. Физиология человека. – Т. 46. №3. – С. 37–55.

Бухарская Вероника Игоревна
студентка

Асмаловская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель

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

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ НАРУШЕНИЯХ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности речевого развития детей с нарушениями зрения. Представлены приемы коррекционной работы по развитию речи данной категории детей.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, слабовидящие дети, речь, развитие речи, коррекция, дефекты произношения, артикуляция.

Формирование речи у зрячих и незрячих людей осуществляется принципиально одинаково, но отсутствие или снижение зрения нарушает взаимодействие трех основных анализаторных систем: слуховой, кинестетической и зрительной. По этой причине происходит необходимая реконструкция связей. Было замечено, что овладение языком у слабовидящих и слепых детей происходит так-же как и у зрячих. Однако из-за нарушения деятельности зрительного анализатора часто имеются особенности, которые проявляются в том, что языковое развитие этих детей не укладывается в возрастные рамки.

Проблема нарушений речи у детей с глубокими дефектами зрения в логопедическом плане, судя по малочисленным литературным данным, ни в один из периодов развития дефектологии серьезно не исследовалась и не разрабатывалась. Лишь с 20–30-х годов XX века появились единичные работы по логопедии, специально посвященные нарушениям речи у слабовидящих детей. Однако долгое время это происходило в основном в плане изучения нарушений звукопроизношения. Только в 60–70-е годы в логопедии появился ряд работ, посвященных природе общего недоразвития речи и речевых и языковых нарушений. Комплексный анализ нарушений детской речи, созданный в логопедии, послужил основой для иного взгляда на аспекты, которые также считались важными для понимания природы нарушений речи у слабовидящих детей.

Л.С. Волкова выделяет четыре группы слабовидящих детей по речевым характеристикам.

Первый уровень: отмечаются единичные нарушения звукопроизношения, что не позволяет рассматривать его в качестве речевой нормы (15,4% обследованных детей).

Второй уровень: наблюдается низкий объем активного словаря и ошибки в соотношении слова и образа предмета, использовании обобщенных понятий и грамматических категорий, построении предложений и развернутых рассказов. Трудности произношения у детей на этом уровне выражаются в различных типах, таких как сигматизм, ротацизм, ламдацизм, парасигматизм, и параламдацизм и пр. Также наблюдается отсутствие акустико-фонетической дифференциации звуков и фонематических представлений. Фонематический анализ не сформирован (36,4% детей).

Третий уровень: экспрессивная речь характеризуется лексической бедностью. Знания о соотношении слов-объектов и обобщенных понятий находятся на низком уровне. Связная речь аграмматична,

состоит из перечислений и одно-двухсловных предложений. Отсутствует длинная сюжетная линия. Множественные нарушения в произношении звуков. Слабо сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков.

Низкий уровень формирования анализа и синтеза фонем (40% детей).

Четвертый уровень: крайне ограниченная экспрессивная речь, со значительными нарушениями в соотношении слов с предметными образами и обобщающими их понятиями. Связные высказывания состоят из отдельных слов. Наблюдается эхолалия. Процессы анализа и синтеза фонем развиты слабо (8,5% детей).

Таким образом, слабовидящие дети часто имеют плохо сформированную речевую функциональную систему, ограниченный словарный запас и искаженное понимание смысловых аспектов речи. Характерным признаком является своеобразный вербализм, эхолалия на фоне ограниченного словарного запаса.

Работа логопеда со слабовидящими детьми требует знания офтальмологии, тифлопедагогике, владения соответствующими методами обучения и использования наглядных пособий.

В системе занятий осуществляется комплексный подход к коррекции нарушения развития детей силами логопеда, тифлопедагога, воспитателя и ряда других специалистов. Это обеспечивает активизацию сохранных анализаторов и развитие проприоцептивной чувствительности у детей с сенсорными нарушениями.

Коррекционная направленность логопедических занятий имеет широкую направленность, в отличие от традиционных методов работы:

- использованием специальных наглядных пособий, больших фронтальных (не более 15–20 см) и дифференцированных индивидуальных наглядных пособий (1–5 см);
- использование фонов, усиливающих зрительное восприятие при демонстрации предметов;
- использование красных, оранжевых и желтых пособий и подставок, позволяющих рассматривать объект в вертикальном положении.

Выбор методов и приемов с учетом возраста и индивидуальных способностей, а также состояния зрительных функций, степени развития восприятия и длительности лечения. Быстрая утомляемость у детей требует частой смены видов деятельности. Физкультминутки вводятся как обязательная часть каждого занятия.

Индивидуальный и дифференцированный подход с учетом рекомендаций тифлопедагога, уровня развития и способностей ребенка. При индивидуальной работе необходимо учитывать остроту зрения ребенка и его соответствующие способности, скорость контакта в процессе обучения, темп работы, реакцию на оценку деятельности и устойчивость внимания.

На фронтальных занятиях с детьми следует создавать условия для лучшего зрительного восприятия, размещать наглядные материалы на фоне других предметов. Следует посадить ребенка как можно ближе к предмету и использовать индивидуальные наглядные материалы; размещать на доске одновременно не более 8–10 предметов размером 10–15 см и не более 5 предметов размером 20–25 см. Размещать объекты следует так, чтобы они выделялись и были видны по отдельности, не сливались в одну линию или пятно.

Требования для полного и точного распознавания объектов в демонстрации:

- 1) выбор подходящего фона;
- 2) выбор наиболее подходящих цветов;
- 3) ребенок с окклюзией при демонстрации находится на стороне доски с открытыми глазами;
- 4) педагог находится на правой стороне доски, всегда лицом к детям;
- 5) использование предметов на картинке с четкими очертания;
- 6) непрерывная зрительная нагрузка должна длиться не более 10 минут.

Важнейшей частью всей системы коррекционной работы является игровая деятельность. К ней относятся игры и упражнения, адаптированные дидактические игры и пособия, способствующие развитию слухового внимания.

Еще одна важная часть работы логопеда – подготовка ребенка к обучению грамоте, включающая такие задачи как:

- повышение интереса к занятиям;
- уточнение и расширение представлений об окружающем мире; развитие речи;
- коррекция слуховых недостатков и развитие фонематического слуха;
- укрепление мышц артикуляционного аппарата и развитие навыков четкого артикулирования звуков;
- развитие зрительного восприятия и пространственной ориентации;
- координация мелких мышц кистей рук.

На индивидуальных занятиях детей учат последовательно называть картинки, выкладывать их в ряд слева направо, переходя на нижний ряд возвращать взгляд на первую картинку слева.

Во многих пособиях по автоматизации звуков картинки расположены рядами, логопед помогает ребенку найти и назвать нужную картинку, показывает ее указкой.

Для подготовки к обучению грамоте слабовидящим детям нужно уметь производить слоговой и звуковой анализ. Деление слов на слоги сопровождается отбиванием такта рукой;

Чтобы максимально облегчить детям понимание и усвоение учебного материала, используются традиционные цветные символы для обозначения звуков: красный – гласный звук, синий – твердый согласный, зеленый – мягкий согласный.

Необходимо учитывать особенности процесса чтения и письма в условиях зрительной депривации.

Что касается процесса чтения в состоянии слепоты, то зрительный тип восприятия сменяется преимущественно тактильными ощущениями благодаря функционированию компенсаторных механизмов. Таким образом, чтение происходит путем установления новых связей между звуковым, речевым и тактильным языком.

Отметим трудности, возникающие при овладении процессом чтения:

– фонематические, обусловленные недоразвитием фонематических представлений о звуковой структуре слова;

– тактильные: из-за дефектов тактильного восприятия целых слов, написанных рельефно-точечным шрифтом.

– семантические: из-за недоразвития грамматического обобщения. Слабые процессы синтеза в предложениях, что неизбежно приводит к плохому пониманию прочитанного.

– аграмматические – из-за недоразвития грамматической структуры и отсутствия морфологического и синтаксического обобщения.

Слепые дети часто страдают тяжелыми нарушениями примитивной речи в форме дислексии. Существует тактильная дислексия

Незрячим, страдающим этой формой дислексии, остается недоступным интерпретация рельефных точек, их соотношение с той или иной буквой.

В научной литературе описаны этапы формирования навыка чтения:

– овладение звуко-буквенными обозначениями;

– послоговое чтение;

– становление синтетических приемов чтения;

– синтетическое чтение.

Процесс освоения звукобуквенных обозначений слепыми детьми должен начинаться с познания звукового аспекта речи, их различения и выделения. Только после этого можно предлагать незрячим тактильно воспринимать рельефно-точечные буквы.

Назовем функции, от которых зависит успешность процесса чтения и формирование которых необходимо предусмотреть в методической системе обучения грамоте незрячих:

– фонематическое восприятие, проявляющееся в дифференциации фонем;

– фонематический анализ, проявляющийся в возможности выделения звуков из речи;

– нормальная кожная чувствительность и достаточно развитая мелкая моторика руки.

– тактильный анализ и синтез (отражается в способности обнаруживать сходства и различия между буквами).

– пространственное восприятие.

– тактильный мнестиз, проявляющаяся в способности запоминать тактильные образы букв.

При чтении слогов единицей тактильного восприятия является отдельная буква, а не все слово или слог (ребенок тактильно воспринимает первую букву слога и ассоциирует ее со звуком, затем тактильно воспринимает вторую букву слога и только потом синтезирует буквы в единый слог).

На этом этапе, следует учитывать, что слепые дети читают очень медленно, скорость их чтения зависит от следующих факторов:

– сложности читаемого слова (чем сложнее слог, тем медленнее темп).

– сложности изображения букв в слоге (они представлены различными сложными вариантами расположения точек).

В школах для детей с нарушениями зрения чтение вслух является одним из средств оптимизации понимания прочитанного, поэтому его следует как можно чаще использовать в процессе обучения грамоте.

Таким образом, трудности, возникающие на этапе слогового чтения из-за особенностей познавательной деятельности ребенка, значительно снижают скорость прохождения этого этапа.

Как показывает практика, прохождения слепым ребенком этапа синтетического чтения имеет качественное своеобразие – чтения целых слов (групп слов) свидетельствует о значительных трудностях в процессе понимания прочитанного. В силу особенностей познавательной деятельности слепого ребёнка значительную трудность вызывает необходимость на данном этапе чтения одновременно осуществлять синтез слов в предложении и синтез фраз в контексте. Особенности активного и пассивного словаря слабовидящих детей, наличие несовпадения слов и образов также затрудняют понимание прочитанного.

В условиях, когда зрительное восприятие заменяется тактильным, процесс письма, который является сложной формой речевой деятельности и имеет многоступенчатую структуру, осуществляется работой речедвигательного, речеслухового, двигательного, тактильного и общедвигательного анализаторов.

В процессе письма наблюдается не только тесное взаимодействие всех анализаторов, но и их взаимозависимость. Важно понимать тесную взаимосвязь между процессами письма и говорения. Связь между этими двумя процессами настолько сильна, что письмо возможно только на основе достаточно высокого уровня развития устной речи. При этом уровень развития способности ребенка к письму, независимо от зрительной функции, определяется уровнем сформированности специфических речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, сформированностью лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Завершающим этапом сложного процесса преобразования устной речи в письменную является появление автоматизированных движений руки, которым предшествует целый ряд различных операций, происходящих в процессе овладения письмом в развернутом виде.

При овладении письмом незрячими школьниками многочисленные операции можно представить как серию действий: побуждение, мотивация, задача, составление устного плана письменного высказывания, соотнесение написанного с замыслом, деление предложений на слова, анализ звуковой структуры слова, соотнесение выделенной из слова фонемы с ее тактильным образом, воспроизведение с помощью движений руки тактильного образа буквы, кинестетический контроль.

Одна из самых распространенных трудностей, с которой сталкиваются слепые ученики в процессе обучения письму, связана с анализом звуковой структуры слов, то есть с необходимостью определить звуковую структуру слов, порядок и расположение каждого звука. Отсутствие координации между речевым, слуховым и речедвигательным анализаторами, низкий уровень развития фонематического слуха и медлительность анализа, встречающиеся у большинства незрячих первоклассников, затрудняют звуковой анализ слов, что в свою очередь усложняет процесс обучения письму.

Для слепых первоклассников значительные трудности представляет процесс соотнесения фонем, выделенных из слов, с тактильным образом конкретной буквы, которую необходимо отличать от других букв. Низкий уровень сформированности тактильного анализа и синтеза, пространственного представления и кожной тактильной чувствительности у большинства незрячих школьников вызывает особые трудности при различении похожих букв и букв, отличающихся только одной точкой.

Для незрячих детей моторные манипуляции в процессе письма, то есть воспроизведение тактильного образа буквы грифелем, являются сложной задачей. Моторные операции – это те, которые происходят одновременно с движениями руки. У слепых детей процесс письма находится исключительно под моторно-сенсорным контролем, в то время как у зрячих детей он находится под двойным моторно-сенсорным и зрительным контролем. Это объясняется тем, что для того, чтобы незрячий ученик увидел написанное, он должен перевернуть бумагу и найти написанное с помощью осязания.

Определенной проблемой для слепых учеников является зеркальный характер письма по отношению к чтению, что приводит к большому количеству инверсий и смешению букв. Кроме того, дети могут путать буквы в процессе письма из-за неправильного расположения точек, что приводит к пропуску (перекалыванию) точек. Ошибки возникают и тогда, когда ученик правильно воспроизводит количество точек и их позицию (в правом или левом ряду), но не оставляет интервала между ними.

Кроме наличия у незрячих школьников затруднений в овладении процессом письма, обусловленных своеобразием их познавательной деятельности, достаточно часто встречаются нарушения письма в виде различного вида дисграфий, вызванных недоразвитием или распадом высших психических функций.

При наличии у обучающихся с нарушениями зрения стойких нарушений письма в виде различного вида дисграфий, т. е. частичного специфического нарушения процесса письма, необходимо проведение комплексной коррекционно-развивающей работы с привлечением специалиста по работе с детьми с нарушениями речи.

Таким образом, при глубоком нарушении зрения, которое заменяет зрительное восприятие тактильным и делает процесс чтения и письма творческим, крайне необходимо использовать методику, учитывающую не только современные подходы к процессу обучения чтению и письму, но и особенности познавательной и учебной деятельности слепых и слабовидящих школьников.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей: учеб.-метод. пособ. / Л.С. Волкова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л., 1991. – 44 с.
2. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособ. для студентов вузов / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 237 с.
3. В.И. Селиверстов Логопедия: методическое наследие: пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / В.И. Селиверстов, Л. Г. Парамонова; под ред. Л.С. Волковой. – В 5 кн. – М.: Владос, 2007. – 479 с.
4. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

Быкова Дарья Дмитриевна

студентка

Научный руководитель

Асмаловская Оксана Анатольевна

старший преподаватель

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

СВЯЗЬ ЛОГОПСИХОЛОГИИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Аннотация: статья посвящена изучению связи логопсихологии с другими науками. Обоснована актуальность логопсихологии в системе современных наук. Рассмотрены основные содержательные характеристики логопсихологии. Определен характер связи логопсихологии с другими науками.

Ключевые слова: логопсихология, нарушения речи, речевые патологии, коррекция речи.

Из многих достижений человечества овладение вербальной коммуникацией было, вероятно, переломным моментом в эволюции человеческой цивилизации. И это искусство общения с течением времени становится все более и более специализированным. В современной конкурентной среде способность ребенка или взрослого выражать свои мысли или эффективно общаться может стать большим препятствием для его социальной и профессиональной жизни. На сегодняшний день речевая патология представляет собой многогранную и узкоспециализированную область, охватывающую различные расстройства, которые изучаются такой наукой, как логопсихология.

Логопсихология продолжительное время развивалась в контексте дефектологии и смежных с ней научных отраслей. однако с середины 90-х годов XX века логопсихология является отдельной предметной областью в структуре специальной психологии. Логопсихология, прежде всего, направлена на исследование психических особенностей людей, имеющих речевые нарушения. как предметная область, логопсихология содержит обширные знания: о причинах, особенностях, механизмах, симптоматике психических нарушений лиц с речевой патологией; о механизмах адаптации и оказания психологической помощи лицам с речевыми нарушениями [2].

Выделение логопсихологии в отдельную предметную область в структуре специальной психологии следует рассматривать как в широком, так и в узком смысле.

В широком смысле, появление логопсихологии – закономерный результат развития системы российского образования и расширения его фундаментальных основ. Модернизация парадигмы специального образования расширила круг задач системы образования. Появилась потребность в обновлении теоретической базы. данное обновление было основано на межпредметных связях [2].

В узком смысле, выделение логопсихологии в отдельную отрасль связано с объективной потребностью логопедии в совершенствовании содержательной стороны коррекционной работы с лицами, имеющими нарушения речи, обусловленные коммуникативной дезадаптацией [2].

Необходимым условием научного прогресса является объединение наук, их интеграция. в данном контексте логопсихология имеет множество межпредметных связей, которые с каждым годом расширяются.

В первую очередь, логопсихология связана с философией, так как строится в соответствии с общими законами развития природы и человечества. Философские знания существенно повлияли на формирование методологии логопсихологии. например, такие положения диалектики, как единство и борьба противоположного, соотношение количественных и качественных изменений и т. д., составляют методологическую основу логопсихологии. связано это с тем, что процесс развития ребенка также представляет собой борьбу и единство противоположностей. Постоянным противоречием такого развития служат противоречия между возрастающими потребностями и реальными возможностями [5].

Наиболее тесным образом логопсихология связана с циклом психологических наук. А именно: со специальной психологией, с общей психологией, с возрастной психологией, с дифференциальной психологией, с педагогической психологией. Именно фундаментальные и методологические основы этих отраслей знаний составляют основу логопсихологии, так как психическое развитие в структуре различных нарушений подчинено закономерностям генезиса сознания.

Отдельно следует выделить связь логопсихологии с общей психологией. общая психология исследует психические процессы: память, речь, мышление, восприятие, внимание и др. Логопсихология исследует те же самые психические процессы, но у лиц, имеющих речевые патологии. общая психология и логопсихология для исследования психических процессов используют идентичный диагностический инструментарий [3].

В логопсихологии важное место занимает обеспечение индивидуального подхода. исходя из чего для логопсихологии важны научные знания дифференциальной психологии.

Знаний из возрастной психологии помогают в понимании возрастных кризисов, в различении нормативного развития от ненормативного. Также возрастная психология содержит проверенные знания о сензитивных периодах развития, что позволяет логопсихологии определить благоприятные возрастные этапы и условия психокоррекционной работы.

Педагогическая психология имеет вспомогательную роль, которая позволяет определить методы психолого-педагогического воздействия на лиц с нарушениями речи.

Связь логопсихологии с социальной психологией заключается в том, что смежные исследования позволяют определить особенности развития и поведенческие особенности детей в зависимости от того, в какой социальной группе они находятся [1]. Некоторым людям с нарушениями речи или языка могут быть трудны даже базовые способы общения, такие как приветствие, вопросы, понимание правил языкового общения, рассказывание историй и т. д.

Знания специальной психологии и педагогики важны для логопсихологии ввиду того, что позволяют осуществить дифференциальную диагностику и отобрать наиболее эффективные средства и методы обучения лиц с речевыми и дополнительными нарушениями (нарушение слуха, нарушение зрения, аутизм и т. д.).

Логопсихология и логопедия также имеют межпредметные связи между собой, которые носят взаимодополняющий характер. Во-первых, знания и психологии людей, имеющих речевые нарушения, позволяют уточнить и углубить содержание исследований о речевых расстройствах, определить, как соотносятся речь и психические процессы. Во-вторых, исследования, связанные с изучением речевых расстройств, уточняют значение и место нарушений речи в структуре высших психических функций. В-третьих, взаимодополняющий характер логопсихологии заключается в том, что данная дисциплина направлена на оптимизацию психологических средств коррекционной работы. Следовательно, логопсихология предоставляет инновационный диагностический инструментарий, с помощью которого может быть определена структура дефекта и возможности компенсации [1; 4].

В структуре логопсихологии содержатся знания из нейропсихологии, которые помогают логопсихологии понять связь нарушенных функций с определёнными структурами головного мозга. В настоящее время активно разрабатываются методы нейропсихологической диагностики для разных возрастных категорий, позволяющие оказывать наиболее эффективную помощь лицам с разными речевыми нарушениями, опираясь на выявление механизмов их возникновения [3]. Зачастую дети имеют тот или иной клинический случай, который далеко не всегда отражает тип и механизмы нарушения речи. Обозначенные диагнозы оказываются недостаточными для составления адекватной системы коррекционной работы. Поэтому важно знать не только особенности речевой патологии, но и состояние психических процессов, обусловленных генетикой.

Ряд задач логопсихологии не может быть реализован без знаний патопсихологии, где изучаются закономерности нарушений психической деятельности и особенностей личности, сопоставляя их с закономерностями нормального формирования и развития личности [2]. Исследования по патопсихологии имеют большое значение для решения ряда общих методологических проблем логопсихологии, таких, как вопрос о соотношении биологического и социального в развитии психики лиц с нарушениями речи.

Логопсихологию и психоневрологию связывает теория, в соответствии с которой речевое нарушение является одним из элементов сложного нейропсихологического расстройством. Именно в соответствии с этим расстройством должна выстраиваться помощь (как психокоррекционная, так и медикаментозная).

Клинические основы логопсихологии базируются на знаниях из медицинских наук. проблемы с речью могут возникнуть из-за различных проблем со здоровьем, таких как инсульт, деменция, болезнь паркинсона, черепно-мозговая травма и т. д.

Благодаря связи логопсихологии с психофизиологией определяются физиологические процессы и особенности отделов головного мозга, влияющих на психические процессы и явления. Психофизиология особенно полезна при изучении психопатологии, поскольку предлагает невербальные измерения психологических состояний и процессов [2].

В логопсихологии содержатся знания из лингвистических наук, которые помогут специалисту опираться на нормы, законы языка и последовательность их усвоения людьми с речевыми нарушениями. В каждом языке есть структура, определенная фонетическая система, лексический массив и обоснование того, как он семантически группирует свои термины. данные знания должны быть учтены при определении содержания коррекционной работы с лицами, имеющими нарушения речи [5].

Таким образом, логопсихология – интегративная наука, которая имеет широкие связи с другими научными областями. В логопсихологии имеются обширные знания, необходимые для постановки верного диагноза и проектирования коррекционной работы. Логопсихология позволяет разобраться в психологических, личностных, клинических и языковых особенностях людей с нарушениями речи, а также подобрать наиболее адекватные и эффективные диагностические и коррекционные методы работы.

Список литературы

1. Волковская Т.Н. Логопсихология: учебник для вузов / Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко. – М.: Юрайт, 2023. – 190 с.
2. Головкина В.Д. Связь логопсихологии с другими науками // Студенческий вестник. – 2022. – №20–2 (212). – С. 27–29.
3. Гранько А.С. Связь логопсихологии с другими науками // Диалог наук в XXI веке. – 2015. – №1 (2). – С. 5–7.
4. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2016. – 320 с.
5. Коноплята С.Ю. Логопсихология / С.Ю. Коноплята. – Киев: Знання, 2018. – 293 с.

Грязнов Сергей Александрович
канд. пед. наук, доцент
ФКОУ ВО «Самарский юридический
институт ФСИН России»
г. Самара, Самарская область

ВОЗВРАЩЕНИЕ СПЕЦИАЛИТЕТА: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация: *после объявления о выходе высшей школы из Болонской системы дискуссии в научной и образовательной среде ведутся в двух направлениях. Одни считают, что российские вузы так и не адаптировались к Болонской системе, поэтому приветствуют возврат к привычному специалитету. Другие считают, что выход из Болонской системы приведет к изоляции России. В статье обсуждается, что может приобрести и потерять высшая школа после отмены двухуровневой системы образования.*

Ключевые слова: *высшее образование, болонская система, бакалавриат, специалитет, международное сотрудничество, новая система образования.*

В современном мире университеты представляют собой узкоспециализированные организации. Один университет лучше в одной области или теме, а другой сильнее в другой. Основная цель – дать студентам возможность изучать лучшее, в том числе в разных уголках мира. Идея о том, что студенты и преподаватели должны иметь возможность учиться и преподавать в разных странах и университетах, вызвала необходимость создания общих «правил», которые регулируют систему оценивания, учебную нагрузку, общие требования к преподаванию и предоставляемым знаниям, что помогает преодолеть границы в академической среде и обеспечить взаимное признание дипломов.

19 июня 1999 года, когда в городе Болонья министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования». Болонский процесс (система) – это интеграция, сближение и гармонизация систем образования с целью создания единого пространства.

В России основные принципы Болонской системы начали вводиться с 2003 года – на тот момент в стране действовала система советского высшего образования, которая включала в себя так называемый специалитет, требующий обучения студентов на протяжении 5–6 лет (постепенно данный формат был упразднен в большинстве вузов).

Несмотря на то, что российская высшая школа сохранила некоторые свои преимущества после присоединения к Болонской системе (например, фундаментализм и мультидисциплинарность), она утратила направленность на развитие краеугольных секторов экономики (минерально-сырьевых и топливно-энергетических). Вместе со специалитетом из вузов исчез практико-ориентированный подход, что привело к сокращению кадрового резерва и острой нехватке квалифицированных специалистов на рынке труда [1].

К примеру, студенты нефтегазового факультета, получающие степень бакалавра, обучаются четыре года. После второго курса они проходят практику на производственном полигоне, где познакомиться узлами буровой и вспомогательным оборудованием, а затем под руководством опытных инструкторов принимают участие в рабочих процессах. Еще через год студенты проходят стажировку, а в конце четвертого курса защищают диплом. Другими словами, на практике в реальной компании они проводят всего две-три недели в течение всего периода обучения.

С другой стороны, студенты, обучающиеся на специалитете проходят месячную практику после третьего, четвертого и пятого курсов, а затем в течение полугода готовят дипломную работу. Кроме того, энергетические, нефтегазовые и горнодобывающие компании по всей стране, несмотря на нехватку инженерных кадров, настороженно относятся к выпускникам бакалавриата, поскольку последние не успели получить в вузе все необходимые для молодого специалиста компетенции, а это значит, что их адаптация на рабочем месте займет слишком много времени.

Что касается магистерской программы, куда студенты поступают после получения степени бакалавра, то ее выпускники нацелены в первую очередь на академическую карьеру. Впоследствии они поступают в аспирантуру или устраиваются на работу в компании, где имеются научно-исследовательские отделы. В связи с вышесказанным в научном сообществе укрепилось мнение, что двухуровневая система образования не предназначена для подготовки инженерных кадров.

Однако выход из Болонской системы для вузов, привыкших к существующим стандартам, может быть крайне болезненным. Во-первых, разрыв соглашений с европейскими вузами напрямую повлияет на ключевой принцип Болонской системы – мобильность студентов с возможностью обмена. Во-вторых, надо подчеркнуть, что в этой системе были заинтересованы не только студенты и преподаватели из недружественных сегодня стран Европы, но также студенты и ученые из дружественных и лояльных к России стран Африки, Азии. Приток таких студентов в российские вузы может сократиться, потому что современные молодые люди заинтересованы в том, чтобы их образование признавали в других странах, в частности, европейских. Поэтому отказ России от Болонской системы касается не только Европы – это шаг назад в более широком понимании обмена с миром.

В-третьих, Россия может потерять уникальных междисциплинарных специалистов. Болонская система позволила бакалавру получить совершенно новую специальность в магистратуре, изменив изначальное направление обучения, что создало мобильность другого рода – не между странами, а между направлениями, расширив возможности для появления междисциплинарных специалистов. Например, студент окончил бакалавриат физиком, а в магистратуре обучался на биолога – в итоге получился уникальный междисциплинарный специалист, который может привнести новые идеи на стыке этих двух областей [2]. В-четвертых, необходимость переработки всех образовательных стандартов увеличит и без того огромную нагрузку на преподавателей.

Тем не менее, говоря о проблемах нельзя забывать и о возможностях. Болонская система объединяет в основном европейские страны. Однако получение образовательного и научного опыта возможно не только в Европе. В восточных регионах существует довольно большой рынок труда, поэтому мобильность и возможности трудоустройства за границей сохраняются, просто они теперь находятся в других областях. Возможно, российским университетам, следуя по пути азиатских стран, следует сосредоточиться не на фундаментальных знаниях, а на их практическом применении. Сегодня общая тенденция в Азии заключается в том, что люди хотят учиться как можно меньший срок, чтобы быстрее приступить к работе. Так, в Китае разработали собственный «специалитет», где обучение длится три года, после чего выпускник может приступить к работе [3]. Другой альтернативой Болонской системе может стать дополнительное образование, которое будет соответствовать статусу основной профессии.

Отдельно следует сказать о специалитете в общественных науках. Особенности общественных наук является то, что они лучше усваиваются тогда, когда они взаимосвязаны. Обучаясь по программе специалиста, студенты совершенствуют свои знания в одной конкретной области, в то время как общественные науки междисциплинарны и требуют всесторонних знаний по нескольким предметам.

Например, у студентов-политологов есть набор курсов, не связанных с политикой, но очень важных в социальной сфере: экономика, история, основы менеджмента и государственного управления, философия, принципы управления данными. При этом четырех лет вполне достаточно, чтобы получить базовые междисциплинарные знания по политологии. Студенты, которые хотят специализироваться в той или иной сфере или сменить направление обучения, могут перейти на следующую ступень обучения – магистратуру. В рамках диплома специалиста такую гибкость обеспечить сложнее.

В целом, дискуссия о Болонской системе носит скорее политический, чем профессионально-образовательный характер. Если рассматривать Болонскую систему как набор правил, принятых различными университетами для развития науки и образования, то это хорошая идея. Проблема в том, что многим университетам не удалось полностью принять правила Болонской системы. Двухуровневая система бакалавриата и магистратуры – это удобный вариант для получения второго или дополнительного высшего образования, а также для смены образовательного направления.

Поэтому от идей Болонской системы – стандартов по определенным специальностям, мобильности – отказываться не следует. На этой основе необходимо воспитывать новое поколение талантливых, высококвалифицированных специалистов.

Список литературы

1. Маслов А. Азиатский вариант Болонской системы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lenta.ru/news/2022/05/26/maslov/> (дата обращения: 22.03.2023).
2. Климентов А.А. Последствия изменения российского образования в связи с выходом из Болонской системы / А.А. Климентов, И.Н. Гречкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48867891> (дата обращения: 22.03.2023).
3. Гурьянов С. Дефицит знаний: какая система образования нужна россиянам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iz.ru/1319627/sergei-gurianov/deficit-znani-kakaia-sistema-obrazovaniia-nuzhna-rossiianam> (дата обращения: 22.03.2023).

Гурова Алена Алексеевна
студентка

Минеева Валерия Александровна
студентка

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

DOI 10.31483/r-106159

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается значимость разнообразных нетрадиционных методов, которые способны помочь в работе с детьми с нарушениями зрения. Также обозначена важность зрительного анализатора в жизнедеятельности людей, последствия его нарушения. Рассказывается про кляксографию, музыкотерапию, песочную терапию, изо-терапию и другие методы. В заключении указано, что данные методы обеспечивают психоэмоциональную разрядку и корректировку познавательных процессов у детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: изо-терапия, зрительное нарушение, дети с нарушением зрения, песочная терапия, терапия, музыкотерапия.

В наше время очень велика значимость нетрадиционных методов коррекции в работе с детьми с нарушениями зрения, так как они влияют на процесс социально-психологической адаптации таких ребят. Для жизнедеятельности личности в современном мире имеет значение зрительный анализатор, поэтому нарушение зрения является серьезной проблемой и имеет дальнейшие последствия, которые оказывают влияние на физическое и психическое развитие и приводят к сложностям в пространственной ориентировке индивида и, как следствие, – к нарушениям адаптационного процесса. Именно из-за этих особенностей дальнейшей жизнедеятельности таких детей сейчас существует множество разнообразных методик. Мы расскажем подробнее про нетрадиционные способы коррекции и терапии людей с нарушением зрения.

Повышение личностной и профессиональной мобильности, перемены в целях и потребностях людей, быстрый темп преобразований в различных сферах – все это влияет на необходимость оказания помощи тем, кто имеет дефекты. По данным Всемирной организации здравоохранения, численность детей со зрительными нарушениями увеличивается ежегодно. Рост числа разнообразных видов нарушений зрения у детей связано с увеличением образовательной, психоэмоциональной и зрительной нагрузки. Значение зрения невозможно уменьшить, так как оно влияет на формирование у детей «картины мира», которую в дальнейшем они используют для ориентировки в пространстве, контроля выполняемой деятельности [5]. Так же зрительные ощущения дают человеку много данных из внешнего мира в отличие от других видов чувственного познания [1].

На наш взгляд, именно использование нетрадиционных методов сможет создать все условия для развития личности ребенка с нарушением зрения. Причины же возникновения такой серьезной проблемы, как зрительное нарушение, могут быть разные: врожденные (катаракта, глаукома, астигматизм и др.), приобретенные (инфекционные заболевания и травмы в раннем детском возрасте, влияние неблагоприятных факторов окружающей среды), наследственные. Основной классификацией детей с нарушениями зрения является деление их на: слепых (с полным отсутствием зрения, остаточным светоощущением или форменным зрением, и люди с сужением поля зрения) и слабовидящих (острота зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с коррекцией обычными средствами – очками) [1]. По мнению многих специалистов (И.Д. Глазунова, И.П. Волкова и другие) творческие методики влияют на преодоление психологических барьеров, гармонизацию отношений с окружающими, повышение адаптивных возможностей, личностное саморазвитие. К таким методам относятся изобразительная деятельность и сказкотерапия [2]. Одной из таких методик является библиотерапия. Это метод коррекционной работы, в котором предлагается сравнивать себя с героем литературного произведения, анализировать поведение персонажа в тех или иных ситуациях. Основная цель состоит в том, чтобы книга как можно точнее отражала проблемную ситуацию, в которой находится ребенок. Дети с нарушением зрения могут самостоятельно прочитать подобранную литературу, напечатанную рельефно-точечным или укрупненным шрифтом или прослушать ее через тифлоплеер, а потом обсудить это с библиотерапевтом. Таким образом, данная методика помогает лицам с нарушением зрения увидеть новые возможности и пути развития, найти способы решения проблемы, поработать над своими эмоциями, лучше понять себя. Стоит отметить, что детям очень нравится читать, так как это наиболее доступный для них источник информации, поэтому данная методика весьма эффективна при работе с ними.

Также при работе с детьми с нарушением зрения используют музыкотерапию. Она является средством коррекции эмоциональных отклонений, страхов, при коммуникативных затруднениях. Музыкотерапия может быть как пассивной, когда прослушиваются заранее подготовленные музыкальные произведения, так и активной, когда дети непосредственно участвуют в музицировании. Есть те, которые находят себя в музыке. Они осваивают некоторые музыкальные инструменты и с удовольствием исполняют на них различные музыкальные произведения. Такие дети чувствуют ноты, находят в них для себя особый смысл.

С детьми с нарушенным зрением вполне возможно использовать кляксографию. Кляксографией называется рисование кляксами, пятнами, каплями, в которых необходимо разглядеть определенный образ, подключив фантазию. Эта техника идеально подходит для детей, так как не требует особых навыков, задатков и талантов. Ее можно сочетать с другими методиками, дополнять картины с помощью красок, бумаги, пластилина, раздувать кляксы через трубочку или позволять им свободно растекаться.

Другим интересным занятием может стать рисование пальцами и ладошками, для этого детям понадобится только их фантазия и ручки. Рисование ладошками для детей – не просто увлекательное времяпровождение, но и полезное для мелкой моторики и для психоэмоционального состояния упражнение. Ребятам гораздо проще будет заниматься рисованием не кистями, а собственными ладошками и пальчиками. При нетрадиционном способе изобразительного творчества важным становится не столько результат, но и личностное развитие, формирование творческих навыков. В процессе этих методик дети проявляет усидчивость и увлеченность процессом, так как именно нетрадиционные методы способны по-настоящему заинтересовать ребенка.

Еще популярностью стала пользоваться песочная терапия, которая заключается в использовании песка для разнообразных игр. Песочная терапия не имеет возрастных или каких-либо других ограничений. Единственным исключением является наличие аллергии. Тогда вопрос назначения этой терапии в каждом конкретном случае будет решаться индивидуально [3]. Для детей с полным отсутствием зрения основным компенсаторным механизмом, помимо слухового, является тактильный, который задействован как раз в песочной терапии. Возможны варианты группового или индивидуального занятия.

Методика лепки из пластилина способствует развитию мелкой моторики, творческого воображения, коммуникативных навыков, логического мышления, снижению тревожности, гармонизации эмоционального состояния. Данный вид терапии относится к арт-терапевтическим методам работы и предусматривает лепку не только с цветным пластилином, но и соленым тестом, глиной и др. В отличие от рисования, где картину трудно исправить, «пластилиновое изделие» легко корректируется и способствует развитию детской фантазии, индивидуальности. Лепка улучшает мышление, формирует навыки работы с плоскостью, развивает способность у обучающихся самостоятельно выстраивать план действий, творчески достигать поставленной цели, побуждает к самовыражению, к желанию экспериментировать и создавать что-то новое; происходит более глубокое понимание себя, своего внутреннего мира, что способствует повышению самооценки, улучшению душевного состояния, настроения.

В заключение можно сказать, что проблема детей с нарушением зрения становится более актуальной и приобретает глобальный характер, поэтому развитие разнообразных методик важно и очень актуально. Основными нетрадиционными методами работы, которые обеспечивают не только психоэмоциональную разрядку, но и корректировку познавательных процессов детей, в том числе с нарушением зрения, являются: изотерапия и ее разновидности, песочная терапия, лепка, музыкотерапия, библиотерапия, сказкотерапия, театрализованная терапия и многие другие.

Список литературы

1. Бодрова А.А. Коррекция нарушений психологического развития у детей с нарушением зрения / А.А. Бодрова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: мат. III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Челябинск, 2018. – С. 113–115.
2. Борисова Н.А. Арт-терапия как средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения / Н.А. Борисова, О.Н. Беляева // Череповецкие научные чтения – 2012: мат. Всерос. науч.-практ. конф.; отв. ред. Н.П. Павлова. – 2013. – С. 19–21.
3. Бойко В.М. Арт-терапия как средство коррекции агрессивного поведения у детей с нарушениями зрения / В.М. Бойко // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: мат. Всерос. науч.-практ. конф. и студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2015. – С. 28–30.
4. Волкова И.П. Психосоциальные факторы адаптации и интеграции в общество лиц с глубокими нарушениями зрения / И.П. Волкова // Человек и образование. – 2009. – №3 (20). – С. 159–164.
5. Всемирная организация здравоохранения. Данные и статистика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets> (дата обращения: 04.04.2023).

Данилова Александра Михайловна

канд. пед. наук, доцент

Подвальная Елена Владимировна

канд. пед. наук, доцент

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

DOI 10.31483/r-106105

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА БИОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: статья посвящена проблеме проектирования современного урока биологии с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Предлагается структура технологической карты урока биологии, выделяются и кратко описываются ее компоненты.

Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью, технологическая карта урока, проектирование урока, урок биологии.

Организация образовательного процесса в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФГОС), а в настоящее время переход на работу по федеральной адаптированной основной образовательной программе (далее – ФАООП) для этой категории школьников с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) требуют от педагогов системы специального образования поиска новых эффективных технологий проектирования и организации учебно-воспитательного и коррекционно-педагогического процессов. В связи с этим нами рассматривается возможность применения в подготовке системы уроков биологии нового для дефектологии инструмента проектирования – технологической карты урока (далее – ТКУ).

Под технологической картой урока понимается «современная форма планирования взаимодействия учителя и ученика, дающая возможность отразить деятельностную составляющую взаимодействия всех участников учебного процесса» [6, с. 30].

Мы считаем, что данный инструмент поможет как начинающему, так и опытному учителю не оставить без внимания важные аспекты педагогической деятельности:

- решение образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач урока;
- реализацию межпредметных связей;
- подбор и эффективность применения разнообразных дидактических средств;
- формирование базовых учебных действий обучающихся;
- формы организации работы обучающихся на уроке (индивидуальную, парную, групповую);
- включение в урок различных видов деятельности и их разнообразие;
- достижение планируемых предметных и личностных результатов обучения и др.

Исходя из требований ФАООП, проектирование урока предполагает применение педагогом следующих профессиональных компетенций: формулировку темы урока; определение места урока в системе уроков по курсу «Биология»; определение типа урока, формулировку его цели и задач; выделение базовых естественнонаучных знаний и представлений, над формированием которых планируется работать на уроке (отбор содержания учебного материала с учетом цели и задач урока, его типа, психолого-педагогических особенностей и возможностей обучающихся с умственной отсталостью); прогнозирование предполагаемых личностных и предметных результатов освоения программного материала, а также возможных путей их достижения с последующим выбором оптимального; моделирование структуры урока (этапов урока и их последовательности).

Будучи обобщенно-графической формой проектирования образовательного процесса, ТКУ позволяет наглядно демонстрировать реализацию деятельностного подхода. В ТКУ четко отражены как основные профессиональные действия педагога, так и предполагаемые действия обучающихся на каждом этапе (структурном элементе) урока [2; 5].

Чаще всего на уроках биологии учитель осуществляет следующие виды деятельности:

- организацию повторения пройденного материала;
- актуализацию необходимых для освоения нового материала знаний, умений и навыков;
- проверку домашнего задания;
- создание настроения обучающихся на работу, контроль за их деятельностью в ходе урока, оказание в случае необходимости разных видов помощи;
- определение темы и задач урока;
- объяснение нового материала;

- демонстрацию наглядных материалов;
- закрепление, систематизацию и обобщение знаний, умений и навыков,
- словарную работу;
- организацию и сопровождение наблюдения обучающихся за природными объектами;
- демонстрацию опытов;
- организацию проведения опытов обучающимися,
- организацию практической деятельности обучающихся с коллекциями, гербариями, моделями и пр.;
- подведение итогов урока;
- оценивание деятельности обучающихся и ее результатов;
- воспитание обучающихся;
- коррекцию недостатков развития обучающихся;
- организацию проектной деятельности обучающихся;
- инструктаж по выполнению домашнего задания и т. д.

Технологические карты уроков биологии представляет собой такой вид проектирования процесса, в котором четко отражаются его основные структурные компоненты (таблица 1).

Таблица 1

Структурные компоненты технологической карты урока

Название структурного компонента	Характеристика / содержание
Тема урока	Должна соответствовать календарно-тематическому планированию, которое является обязательной частью рабочей программы по биологии
Тип урока	Тип урока зависит от его основной дидактической задачи
Образовательные, воспитательные, коррекционно-развивающие задачи	Формулировки задач должны быть краткими, конкретными и соотноситься с ожидаемыми предметными и личностными результатами освоения обучающимися с умственной отсталостью программы по биологии. Учитель, формулируя задачи урока, должен четко представлять, на каких этапах урока, в результате какого вида деятельности они будут реализованы
Межпредметные связи	В технологической карте учитель указывает те учебные предметы, содержание которых необходимо для более эффективного формирования биологических представлений. Учитель биологии не должен забывать о «вертикальных» межпредметных связях, опираясь в своей работе на те знания, умения и навыки, которыми овладели обучающиеся на уроках по учебным предметам «Мир природы и человека», «Природоведение», «География», «Изобразительное искусство», «Ручной труд»
Оборудование, необходимое для проведения урока	Планируя урок биологии, учитель подбирает разнообразные средства обучения и фиксирует их в соответствующем разделе. Учитель должен помнить, что для повышения эффективности своей деятельности ему необходимо конкретизировать ресурсы урока. Заполняя ТКУ, он не просто пишет «иллюстративный материал», а указывает, какое именно пособие или ресурс он планирует использовать в ходе урока. На уроках биологии широко применяются технические средства обучения (ТСО). В настоящее время наиболее распространенным и доступным ТСО является мультимедийная учебная презентация (МУП), которая позволяет продемонстрировать школьникам удаленные, малодоступные к наблюдению биологические объекты, а также процессы, происходящие в организме растений, животных, человека. МУП дает возможность показать детям распускание / увядание цветка (длительный процесс), мышкование (быстрый, трудноуловимый процесс), движение рыбы в воде (скрытый от непосредственного наблюдения процесс) и пр. [3; 4]. В данном разделе ТКУ прописываются все ТСО и / или электронные ресурсы, которые учитель планирует использовать на уроке
Ход урока: краткое содержание деятельности учителя и обучающихся	При описании деятельности учителя и деятельности обучающихся важно отразить четкую связь между ними. Одним из методических требований к урокам биологии является разнообразие видов деятельности обучающихся и их частая смена. Также важно чередование различных форм организации учебной деятельности школьников: фронтальной, групповой, парной, индивидуальной. В урок биологии должны быть включены различные доступные детям практические виды работ: выполнение схем, заполнение таблиц, выполнение элементов программированных заданий, практические работы с гербариями, коллекциями, проведение опытов, лепка, аппликация, моделирование, рисование и др. Особое место в специальной (коррекционной) школе на уроках биологии занимают работа с учебником, выполнение заданий в тетради на печатной основе. При разработке ТКУ учитель может представлять задания для обучающихся с разным уровнем освоения программного материала (минимальным и достаточным)

Название структурного компонента	Характеристика / содержание
Дополнительные материалы для учителя	<p>К дополнительным материалам относят фрагменты текстов художественной и научно-популярной литературы, видеосюжеты, аудиозаписи, которые могут быть использованы учителем биологии как при подготовке к этапу урока «Объяснение нового материала», так и при организации творческой работы на этапах «Повторение» и «Закрепление нового материала», при разработке домашних заданий.</p> <p>Одним из важнейших методических принципов преподавания биологии является краеведческий принцип, который желательно реализовывать из урока в урок, так как для обучающихся с умственной отсталостью проще изучать биологические объекты, процессы и явления, которые возможно наблюдать непосредственно. Формирование биологических представлений на материале своей местности способствует социализации и социальной адаптации школьников [1].</p> <p>В качестве дополнительных источников могут выступать статьи местных средств массовой информации, разнообразные материалы с сайтов краеведческих музеев, авторские фотографии учителя, которые используются в качестве наглядных средств обучения на уроках биологии.</p> <p>Некоторые источники раздела учитель может рекомендовать родителям обучающихся для чтения, прослушивания или просмотра дома совместно с детьми</p>
Домашнее задание	<p>Домашние задания по биологии для обучающихся с умственной отсталостью должны отвечать целому ряду методических требований, которые включают:</p> <ul style="list-style-type: none"> – доступность для самостоятельного выполнения домашней работы обучающимся (задания должны соответствовать актуальному уровню развития ребенка); – разнообразие самих заданий (устные и письменные, задания с опорой на учебник и задания с опорой на рабочую тетрадь, творческие задания, задания на индивидуальных карточках, программированные задания и др.); – небольшой объем заданий для предупреждения переутомления школьников; – разноуровневые домашние задания (для обучающихся с минимальным и достаточным уровнями овладения программным материалом) и др. <p>При разработке ТКУ и включении в нее раздела «Домашнее задание» учитель должен указать, как будет осуществляться инструктаж обучающихся по выполнению домашней работы</p>
Самоанализ урока	<p>Самоанализ учителя влияет на качество образовательного процесса, на профессиональный рост педагога.</p> <p>При самоанализе учитель выделяет как достоинства урока, так и его проблемные зоны, что позволяет, с одной стороны, закрепить профессиональные достижения педагога, на которые он будет опираться в дальнейшем (эффективные технологии, методы, приемы, средства, подходы), а с другой – проработать недостатки, исключив их в будущем</p>

В процессе составления технологических карт и конспектов уроков биологии необходимо придерживаться требований к их структурной организации. Структурные элементы уроков меняются в зависимости от тех дидактических задач, которые решаются учителем биологии на конкретном уроке [7; 8].

Качественно выполненные ТКУ станут надежной основой для эффективной творческой работы современного учителя биологии в специальной (коррекционной) или инклюзивной школе. Включение в ТКУ личных разработок учителя в виде творческих заданий, элементов проектной деятельности, цифровых ресурсов сделает уроки биологии более разнообразными и динамичными. Создание собственных технологических карт урока позволит педагогу в большей степени учитывать особенности своих учеников (их сильные и слабые стороны, их интересы, особенности поведения, темп освоения программного материала и др.), что, безусловно, положительно повлияет на уровень освоения ими программного материала курса биологии.

Список литературы

1. Данилова А.М. Коррекционная направленность уроков краеведческого характера в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – №11. – С. 227–233.
2. Моделирование современного урока с использованием технологической карты: методическое пособие / под ред. И.А. Ситявиной. – Сенгилей: Сенгилеевск. пед. техникум, 2019. – 48 с.
3. Никольская И.А. Использование мультимедийных технологий на общеобразовательных уроках в специальных (коррекционных) школах / И.А. Никольская, Е.В. Подвальная // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – №11. – С. 234–240.
4. Подвальная Е.В. Проблема использования мультимедийных учебных презентаций на уроках географии в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – №3 (26). – С. 33–36.
5. Проектирование современного урока с использованием технологической карты: методическое пособие / под ред. Л.А. Масловой, А.В. Ушаковой. – Ярославль: Ярославский педагогический колледж, 2020. – 80 с.
6. Проектная деятельность учителя географии. Проектирование урока: учебное пособие для вузов / В.Г. Суслов [и др.]; под ред. В.Г. Суслова. – М.: Юрайт, 2023. – 326 с.

7. Якунчев М.А. Методика преподавания биологии: учебник для студ. учреждений высш. образования / М.А. Якунчев, И.Ф. Маркинов, А.Б. Ручин. – М.: Академия, 2014. – 336 с.

8. Якунчев М.А. Технология проектирования урока общеметодологической направленности – обобщения учебного материала / М.А. Якунчев, Е.Н. Романова, А.И. Киселева // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №5. – С. 238–243.

Демченко Екатерина Николаевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** в статье рассмотрены онтогенетические особенности формирования игровой деятельности и её специфические проявления у детей с расстройствами аутистического спектра, определены вопросы влияния игровой деятельности на социализацию обучающихся с расстройствами аутистического спектра.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра (РАС), игровая деятельность, игра, игровая имитация, сюжетно-ролевая игра, процессуальная игра, эмоциональные реакции.*

В последние годы учёные, педагоги, психологи и врачи во всем мире отмечают увеличение числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). При РАС лидирующую позицию среди других нарушений занимает коммуникация, которая определяет социальное взаимодействие, специфику формирования игровой деятельности, способности к воображению.

Игра является одним из важных способов для ребёнка познакомиться с миром и самим собой. Она оказывает стимулирующее воздействие на развитие нервной системы, служит средой для обучения и способом познания окружающего мира. Игровой опыт, который дети приобретают в первые годы жизни, закладывает и развивает навыки, необходимые в дальнейшем.

Исследованием вопроса формирования навыков игровой деятельности у детей занимались М.В. Браткова, Л.С. Выготский, Т.Н. Доророва, О.А. Карабанова, А.Н. Леонтьев, О.С. Никольская, Е.А. Стребелева, Е.О. Смирнова, Е.С. Слепович, Д.Б. Эльконин, Л.В. Шапкова, А.В. Хаустов, Е.А. Янушко, Т. Делани, Л.И. Кази, М.М. Либлинг, С. Миллер, С. Ньюмен, С. Роджерс и др.

Формирование навыков игровой деятельности является важной задачей при работе с детьми с РАС, поскольку в игре ребёнок обучается коммуникации, устанавливает социальные связи со сверстниками и взрослыми, получает необходимые в быту навыки, осваивает правильное допустимое поведение в семье и обществе.

В процессе игровой деятельности, взаимодействуя с другими участниками игры, ребёнок испытывает различный спектр эмоций, которые в свою очередь созвучны с эмоциями окружающих, вовлечённых в игровую среду. В результате у ребёнка формируется эмпатия, способность понимать, чувствовать эмоции окружающих людей, радоваться или сопереживать им. Всё это оказывает положительное влияние на формирование навыков диалоговой речи ребёнка с РАС. Помимо этого, игровая деятельность влечёт за собой глубокое понимание окружающего социального мира, формирует способность к восприятию аспектов социального взаимодействия. Таким образом, игра является источником развития когнитивной, эмоциональной и социально-коммуникативной сфер ребёнка с РАС. В процессе игры активно развиваются основные формы мышления, речь и воображение; совершенствуются исследовательские навыки, формируется связь между образом, словом и его значением, расширяются творческие способности.

Как принято в традиционной русской культуре, общение детей начинается с игровой деятельности. В раннем детстве общение матери и ребёнка сопровождается установлением зрительного контакта, первых вербальных и невербальных эмоциональных жестов, игровых пестований. Традиционной детской игровой культуре присущи способы организации поведения, содержащие принципы взаимодействия с другими представителями семьи и общества. Традиционно-народные игры эмоционально обогащены, в них содержатся способы регуляции и контроля эмоционального состояния, способы знакомства и усвоения, необходимых в быту навыков.

Проблема формирования игровой деятельности очень актуальна. Игра, игровая ситуация, возникают при необходимости включения ребёнка во «взрослую» жизнь. Формы игры ребёнок берет из форм свойственного его обществу, искусства, где центром такой игровой ситуации выступает роль, которую принимает на себя ребёнок. Таким образом Д.Б. Эльконин описал следующий путь эволюции игровой деятельности:

- наблюдение – ребёнка кормит ложкой мать или бабушка, после ребёнок ест ложкой самостоятельно;
- имитация и воспроизведение – ребёнок кормит ложкой любимую игрушку, как это ранее делал родитель.

На этом пути игровая имитация все более схематизируется, все кормление превращается в уход, отображается отношение к другому человеку. Ребёнок полностью проецирует в игре усвоенное поведение и отношение, подражая своим родителям.

Л.С. Выготского описывал игровую деятельность детей как пережитые впечатления, которые построены на основе новой действительности, отвечающей его запросам и влечениям. Погружаясь в игровой процесс, дети нередко подключают к происходящей действительности воображение придавая игре больше красок. Воображение в игровой ситуации зависит от реалистичности игрушек и приобретённого опыта, особенно у ребенка с сенсорными нарушениями [6].

Известно, что процесс формирования игровой деятельности начинается с сенсо-моторного периода, когда происходит накопление зрительных, слуховых и эмоциональных впечатлений. По мере своего взросления и развития от 5–6 месяцев до 1,6 лет, ребёнок в игре учится сам или благодаря помощи взрослого определять свойства предмета. Ручной захват, ощупывание предмета помогают воспринимать окружающий мир путём слезения, формируя сенсорные эталоны.

Изучив предмет на ощупь, в понимании ребёнка постепенно закрепляется его социальное назначение. В период от 6–7 месяцев появляются имитационные движения, действия с предметами, ориентацией на их назначение. Начиная с 9–11 месяцев постепенно развивается предметно-игровая деятельность, игра-подражание в виде многократного воспроизведения одних и тех же действий, которые ребёнок усвоил путём получения собственного опыта. После чего формируется функциональная игра, в которой происходит воздействие одного предмета на другой. К 2 годам игровая деятельность усложняется, но логической связи между предметами ещё нет. К 3 годам ребёнок в игровом процессе выполняет 3–4 последовательных действия, строит планы и обдумывая действия последовательно, стремится к своей цели. Формирующаяся символическая игра является отражением когнитивного развития ребёнка, проявляющегося в особенностях восприятия и воображения. К 4–5 годам в игровой деятельности ребёнок продолжает нуждаться в адекватных, реалистичных игровых предметах, но одновременно использует, а порой даже предпочитает неоформленные, многофункциональные предметы заместители или игрушки, сделанные своими руками. К 6 годам ребёнок замещает действие словом. Сюжетные действия черпает из собственной жизни и жизни своей семьи, проецируя быт, отношение и поведение на своей игре. Ребёнок увлечено строит сюжеты из реальной жизни с помощью взрослого или манипулятивных действий с игрушками.

У детей с РАС развитие игровой деятельности происходит иначе, чем у нормотипичных сверстников. Недоразвитие игровой деятельности при расстройствах аутистического спектра отмечали Л. Каннер, Л.И. Кац, М.М. Либлинг, С. Роджерс и др. Игровая имитация при РАС сводится к однообразным действиям, простейшей манипуляции, не имеющей смыслового обозначения: облизывание предметов, постукиванию предметом по предмету, кручению, перекладыванию, пересыпанию. Однако, в исследованиях М.А. Адильжановой [1; 2], Л.А. Тишиной [3; 5] и др. отмечено, что имитативные навыки часто являются единственным средством формирования не только игровой деятельности, но и вербальной и невербальной коммуникации. При расстройствах аутистического спектра игра носит механический характер, в которой отсутствует единство и внутренняя логика. Чаще игровая имитация сопровождается невнятной аутистической речью, необъединённой смысловым содержанием. Дети с РАС могут долгое время взаимодействовать как с игрушками, так и с предметами, используемыми в быту, демонстрируя их использование не по назначению, а также полное отсутствие интереса к происходящему. Причины этого: повышенная чувствительность аутичных детей, недоразвитие предметно-практических манипуляций, задержка речевого развития. Они испытывают трудности в игре с предметами-заместителями, затрудняясь в соотношении образов объектов. Такие игры носят больше стереотипный характер.

Для формирования игровой деятельности у детей с РАС необходимо подать игровое занятие как развлечение, побудить их вовлеченность в игру и мотивацию продолжать обучение. Важно заранее узнать, что привлекает ребёнка, какие игрушки вызывают интерес. Подобрать игры с учётом интересов аутичного ребёнка, что успешно скажется на взаимодействии с аутичным ребёнком вызывая у него желание продолжать игру. Игровое обучение строится с опорой на все сенсорные системы. Обучение, которое сопровождается словом и действием, увеличивает вероятность возникновения моторной памяти. Дополнение словесных и физических инструкций визуальными подкреплениями способствует усвоению правил и последовательности игры. Важные цели занятий и игр для детей с РАС – расширение словарного запаса, развитие понимания речи и формирование мотивации пользоваться речью как средством общения [4].

Игровая ситуация позволяет раскрыть индивидуальные особенности каждого ребёнка, а также решить все его психологические затруднения, установить с аутичным ребёнком контакт. Например, сенсорные игры позволяют ребёнку пережить приятные эмоции, которые положительно сказываются на его настроении и поведении. Установление эмоционального контакта между взрослым и ребёнком позволяет использовать вербальные и невербальные средства общения. К тому же, аутичный ребёнок получает новую сенсорную информацию, что важно для расширения его представлений об окружающем мире. Благодаря взрослому, принимающему участие в игровом процессе, ребёнок может усвоить в игре социальные смыслы посредством введения сюжетов, что в целом помогает ему быстрее

социализироваться. В процессе игры развиваются познавательные и психические процессы: восприятие (форма, цвет, целостное восприятие объекта), память, внимание, мышление, воображение, пространственные представления. Именно сенсорные игры дают аутичному ребёнку новые ощущения: зрительные, слуховые, тактильные, обонятельные, вкусовые, моторные.

Список литературы

1. Адильжанова М.А. Влияние имитационных способностей на развитие речи у детей с аутизмом / М.А. Адильжанова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: мат. IV Междунар. науч.-практ. конф.; под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – 2014. – С. 18–20.
2. Адильжанова М.А. Технология применения имитативных модулей у детей с аутизмом на логопедических занятиях / М.А. Адильжанова // Европейский журнал социальных наук. – 2014. – №11–1 (50). – С. 252–257.
3. Васина А.С. Развитие коммуникации у детей с РАС средствами игровой терапии / А.С. Васина, Л.А. Тишина // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: сб. мат. I Всерос. науч.-практ. конф.; под общ. ред. А.В. Хаустова. – 2016. – С. 313–318.
4. Особенности игровой деятельности детей с РАС / Н.И. Николаева, С.В. Васерман, А.А. Белисова [и др.] // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции (Пенза, 15 декабря 2018 года); отв. ред. Г.Ю. Гуляев. – В 2 ч. Ч. 2. – Пенза: Наука и Просвещение, – 2018. – С. 287–289. – EDN VOWHKN.
5. Тишина Л.А. Системный подход к инициации речевой деятельности у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Л.А. Тишина, Ю.М. Ярцева // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: мат. II Междунар. конгресса по сложным нарушениям речи и поведения; под общ. ред. Ж.В. Антиповой, О.И. Азовой. – М., 2016. – С. 187–192.
6. Труханова Ю.А. Формирование творческого воображения у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста / Ю.А. Труханова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2004. – №3 (5). – С. 59–67.

Денисова Екатерина Вячеславовна
учитель-логопед
МБОУ «Центр образования №23»
г. Новомосковск, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: статья раскрывает особенности речевого развития детей с диагнозом РАС. Описывает четыре варианта развития речи в онтогенезе на которые ссылаются К.С. Лебединская и О.С. Никольская. Также рассматриваются наиболее характерные для детей данной категории речевые особенности.

Ключевые слова: речевое развитие, дети с расстройством аутистического спектра, речевые расстройства.

Одна из особенностей детей с расстройством аутистического спектра является неравномерное развитие речевой функции, её несформированность в полной мере. У детей данной категории страдает навык коммуникации в результате чего отсутствует социализация в обществе. Страдают когнитивные функции детей. Недоразвитие речевой функции обуславливает возникновения поведенческих проблем, что существенно осложняет жизнь ребенка и его родителей.

В доречевом периоде у детей с расстройством аутистического спектра отсутствуют навыки социальной коммуникации. О.В. Богдашина утверждает у аутичных детей похоже отсутствуют навыки невербального понятной другим людям общения и даже если они произносят звуки и слова их коммуникативная нагрузка иная [1]. Доказательство этому может служить отсутствие зрительного контакта, нет вокальных голосовых подражаний и т. д. При тяжёлых формах аутизма речь у ребенка так и не появляется или появляются её зачатки в виде голосовых реакций.

Речевые расстройства у детей с РАС достаточно разнообразны по проявлениям. От их сложных форм к более простым. Достаточно часты случаи речевого регресса у детей с РАС, частичной, либо полной утраты сформированных ранее вербальных навыков [2]. Как правило это происходит в возрасте от двух с половиной до трёх лет.

К.С. Лебединская и О.С. Никольская изучая детей с РАС отмечают, что их речевое развитие может либо опережать норму либо запаздывать. В своих трудах они выделили четыре варианта речевого развития.

При первом варианте речевые признаки в виде гуления появляются у детей в 2–6 месяцев, лепет в 5–7 месяцев первые слова в 8–12 месяцев если сравнивать эти данные с нормой речевого развития, то они говорят о более раннем речевом развитии. У детей появляются первые слова которые не выражают каких либо эмоций или просьбе они сложны по своей слоговой структуре. Звуковая сторона речи не нарушена. Дети достаточно четко проговаривают слова. Появления первых фраз является вскоре после первых слов. Фразовая речь развивается стремительно. В возрасте двух с

половиной лет может произойти распад речи-то есть резкий регресс. У некоторых детей речь утрачивается безвозвратно остаются лишь её зачатки в виде голосовых реакций, иногда эхолалично он может повторять отдельные слова.

При втором варианте речевого развития происходит задержка речевого развития: гуление у детей появляется в 3–5 месяцев, лепет в 5–11 месяцев, в некоторых случаях он отсутствует совсем первые слова от одного года трех месяцев до трёх лет. Первые слова носят характер стереотипных штампов, не направленных к конкретному человеку. Также отмечаются множественные нарушения звукопроизносительной стороны речи.

Рассматривая детей третьего варианта речевого развития мы заметим значительное его опережение. Первые слова появляются от 6 до 12 месяцев, фразы от 12 до 16 месяцев. Грамотно построенные фразы, отсутствуют аграмматизмы, эти дети имеют способность к рассудительной взрослой речи. Они произносят длинные диалоги особенно на интересующую их тему. Дети просто «заговаривают» собеседника, хорошо передают эмоциональную окраску речи взрослых, подражая ей. Но когда возникает необходимость выстроить диалог, тогда ребенок теряется, замыкается, речь его резко обрывается. Стоит отметить не четкое звукопроизношение, напряжённый голос, ускоренный темп речи часто дети проглатывают окончания в словах. Речь получается смазанной, интонация не всегда соответствует смыслу текста. Иногда речь становится скандированной, толчкообразной.

У детей четвертого варианта речевого развития приближено или даже соответствует норме. Речь бедная, аграмматическая, интонационно невыразительная, страдает понимание обращенной речи, простых инструкций [3]. В возрасте двух-двух с половиной лет происходит регресс речевой функции происходит приостановление речевой функции до пяти-шести лет. В результате чего сильно страдает активный словарь, пропадает фразовая речь появляются множественные эхолалии. Пассивный же словарь продолжает развиваться. После пяти-семи лет речь постепенно возвращается. Звукопроизносительная сторона речи нарушена, также присутствуют множественные аграмматизмы, эхолалии, слова штампы. Страдает понимание предлогов, местоимения ребенок не говорит про себя «я» заменяет на «ты», «он».

Для аутичного ребенка, характерна врожденная неспособность устанавливать контакт посредством взгляда и мимики, но интеллектуальный уровень, при этом, может быть нормальным» [4].

Таким образом можно заключить, что становление речевой функции у детей с РАС происходит по разному. В речи детей с аутизмом выделяются специфические нарушения характерные только для данной категории детей.

В частности это-множественные эхолалии, скандированная или штамповая речь, мутизм (отсутствие речи), использование слов неологизмов к примеру нельзя «топорить» лес, неправильное употребление местоимений ребенок аутист не осознает, что в разговоре есть разные роли он называние себя в третьем лице. Это связано с задержкой формирования осознания «Я».

Он говорит о себе в третьем лице «он», «ты», нарушение просодических характеристик фразы, неспособность к диалогу.

Также эти дети могут иметь такие же речевые нарушения, как и у нормотипичных детей с речевыми расстройствами, такими как маленький словарный запас, нарушения звукопроизношения, грамматического строя, проблемы со связной речью.

Список литературы

1. Богдашина И.О. Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме аспергера. Говорим ли мы на одном языке / И.О. Богдашина.
2. Симашкова Н.В. Клинико биологические аспекты расстройств аутистического спектра / Н.В. Симашкова. – М.: ГЭОТАР-медиа, 2016.
3. Кандалова М.В. Особенности развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра / М.В. Кандалова.
4. Волкова С.М. Детский аутизм. Проблемы обучения / С.М. Волкова. – М: Тритон, 2002.
5. Морозова Т.И. Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции / Т.И. Морозова // Аутизм: метод. рек. по коррекционной работе / под ред. С.А. Морозова. – М., 2002. – С. 88–109.
6. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – 5-е изд.
7. Самойлова В.М. Аутизм и нарушения развития / В.М. Самойлова, Ю.А. Костенкова, Е.К. Лобачева. – 2017. – Т. 15. №1. – С. 38–48.
8. Тишина Л.А. Системный анализ проблемы понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра / Л.А. Тишина, И.А. Денисова // Мир специальной педагогики и психологии. – М., 2018.
9. Щукина Д.А. Проблема изучения речи детей с расстройствами аутистического спектра / Д.А. Щукина // Специальное образование. – 2014.

Дубоносова Юлия Александровна
студентка

Маркова Анастасия Алексеевна
студентка

Научный руководитель
Яковлева Анастасия Вячеславовна
ассистент

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

***Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме профессионального самоопределения подростков в профильных классах, посредством психолого-педагогического сопровождения, включающего четыре этапа: просветительская деятельность, диагностика, консультирование и профориентационные экскурсии.*

***Ключевые слова:** профильный психолого-педагогический класс, сопровождение, профессиональная программа, профориентационная экскурсия.*

В современном обществе выбор профессии является актуальной темой, особенно для старшеклассников. Ведь именно от выбранного профиля зависит дальнейший карьерный путь, успешность в профессии, востребованность на рынке труда, от которого зависит уровень заработной платы. Недостаток компетентных специалистов в различных областях во многом связан с процессом отбора, подготовки и сопровождения профильного выбора старшеклассников. Именно поэтому, психолого-педагогическое сопровождение профессионального выбора старшеклассников в профильных классах является столь важным.

Обучающиеся имеют возможность выбора профиля обучения, в соответствии со своими интересами и способностями, а также с теми дисциплинами, которые они будут сдавать в выпускных классах. Основной целью выступает самоопределение подростков, формирование у них положительного представления о своих возможностях. Данная подготовка направлена на профориентацию учеников, с учетом реальных потребностей современного рынка труда.

Профильный психолого-педагогический класс (ПППК) – это объединение обучающихся школы, которые наряду с общеобразовательными предметами выбирают и предметы психолого-педагогической направленности. Обучение в ПППК способствует повышению интереса к педагогической деятельности, осознанному выбору профессии педагога [2].

Механизмами организации психолого-педагогического классов являются:

- механизм приема (отбора) учащихся в профильные психолого-педагогические классы;
- механизмы развития сетевого взаимодействия между образовательными организациями;
- механизмы развития социального партнерства;
- механизм оценки результатов образования в условиях функционирования психолого-педагогического класса [3].

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального выбора в образовавшихся профильных классах является комплексным процессом, основной целью которого является помощь школьникам в выборе и формировании своей будущей карьеры, исключая основные ошибки при выборе профессии:

- отношение к выбору профессии как к выбору постоянного пристанища в мире профессий;
- выбор профессии под прямым или косвенным влиянием близкого окружения;
- перенос отношения к человеку – представителю той или иной профессии на саму профессию;
- отождествление школьного предмета с профессией;
- устаревшие представления о характере труда в сфере материального производства;
- неумение разбираться, отсутствие привычки разбираться в своих личных качествах (склонностях, способностях, подготовленности);
- незнание или недооценка своих физических особенностей и недостатков, существенных при выборе профессии;
- незнание основных действий, операций и порядка их выполнения при решении, обдумывании задачи о выборе профессии [1].

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает совместную работу учителей и психологов, которые помогают обучающимся определить свои интересы, таланты и склонности.

По мнению Е.С. Чащиной, «содержанием комплексного сопровождения является целенаправленная интегрированная деятельность профессионалов – педагогов, психологов, профконсультантов, заинтересованных специалистов и общественности в оказании помощи школьникам в профессиональном самоопределении, формировании позитивного социального опыта и оперативном решении их индивидуальных проблем. Сопровождение осуществляется посредством индивидуальной и групповой форм работы, направленных на решение проблем профессионального самоопределения; методов – практико-ориентированных, активизирующих и стимулирующих интерес учащихся к себе и своему будущему» [5].

У исследователей, занимающихся темой профориентации школьников, есть различные модели психологического сопровождения и формирования самостоятельного выбора будущей профессии у старшеклассников. Ниже приведены этапы сопровождения, входящие в основные виды работы школьного педагога – психолога.

Первый этап сопровождения состоит в просветительской работе – изучении профилей, которые представляет школа. Данный этап заключается в том, что ученики должны узнать профессиональные пути и глубоко вникнуть в каждый профиль. При этом, важно понимать, что каждое направление имеет свои особенности и требует различных навыков и знаний. Для этого организуется психологическое просвещение которое может реализовываться в различных формах: экскурсии, волонтерские акции, психологические игры, профориентационные игры, видеоуроки, «50 вопросов взрослому», «встречи с профессией», профориентационные ролевые игры, уроки с элементами тренинга, проектная деятельность, беседы, лекции, семинары, выставки, подборки литературы, информационные стенды и др.

Далее следует этап диагностики, который выявляет сформированность осознанного выбора профессии обучающимися, обеспечивает информационную составляющую сопровождения, интересы и склонности ученика. На данном этапе обучающемуся предлагается пройти тестирования и опросы, которые помогут определить его личностные качества, социальные интересы и на основе этого подходящие профессиональные направления. В настоящее время в процессе профдиагностики изучают характерные особенности личности: ценностные ориентиры, интересы, потребности, склонности, способности, профессиональные намерения, профессиональную направленность, черты характера, темперамент, состояние здоровья. По итогам психолого-педагогической диагностики психолог осуществляет целую серию обязательных мероприятий. Во-первых, проведение групповых и индивидуальных консультаций педагогов-предметников. Во время этих консультаций обсуждаются данные психологических особенностей учеников, планируются конкретные направления и формы психолого-педагогического сопровождения профессионального сопровождения обучающихся. Составляется и общий план воспитательной работы, включающий мероприятия по формированию профориентационной компетентности.

Следующий этап – консультирование. Данный этап может идти в трех направлениях – консультирование самих обучающихся, педагогов и родителей. В ходе консультаций ученикам рассказывают о важности соответствия профессии личности, о том, какие профессии сейчас востребованы на рынке труда, о различных возможностях образования и прочих важных аспектах, а также составление с подростком профессиограммы. Профессиограмма – подробное описание некоей профессии через систему требований, предъявляемых ею к работнику, – включая качества личности, особенности мыслительных процессов, знания, умения и навыки, нужные для успешного овладения конкретной профессией [4]. Консультация может осуществляться по запросу педагогов, родителей – с целью информирования их о профессиональных склонностях и способностях ребёнка.

Еще одним важным этапом является организация профориентационных экскурсий. На данном этапе ученики могут посетить различные учреждения и предприятия, где смогут ознакомиться с тем, как работает профиль, который их заинтересовал. В ходе такой экскурсии дети могут задать интересующие вопросы представителям профессии, увидеть процесс работы понять сущность и социальную значимость будущей профессии, роль их профессиональной деятельности для общества. Профориентационная экскурсия – одна из самых эффективных форм ознакомления обучающихся с производством, техникой, технологией различных предприятий и основами профессий.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение профессионального выбора старшеклассников в профильных классах является важным процессом в жизни будущих взрослых людей. Консультации позволяют ученикам сделать выбор, ориентированный на их личностные характеристики и перспективы на рынке труда. А комплексный подход к обучению и практикам помогает им не только получить знания в теории, но и понять, как эти знания применять на практике. Профильные классы заранее определяют направление будущей профессии, что помогает в дальнейшем самоопределении обучающихся.

Список литературы

1. Климов В.А. Как выбирать профессию / В.А. Климов. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
2. Купцова С.А. Психолого-педагогические классы как средство формирования единого образовательного пространства / С.А. Купцова // KANT. – 2021. – №3 (40). – С. 239–244.
3. Министерство, просвещения РФ, Концепция профильных психолого-педагогических классов / просвещения, Российской, Федерации, Федеральное, государственное, автономное, образовательное, учреждение, дополнительное, профессионального Министерства.
4. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – М.: АСТ; Харвест, 1998.
5. Чащина Е.С. Комплексное сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников (на примере сельской профильной школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.С. Чащина. – Чита, 2008. – 22 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** в статье раскрываются особенности развития социально-бытовых навыков детей дошкольного возраста с РАС, представлены причины и наиболее распространенные трудности в процессе развития. Определены вопросы влияния развития социально-бытовых навыков на адаптацию и социализацию детей с расстройствами аутистического спектра в социум.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра (РАС), социально-бытовые навыки, навык, развитие навыков, самообслуживание, адаптация, гиперопека, социализация.*

Одной из важных задач подготовки детей дошкольного возраста к самостоятельной жизни является приобретение и формирование умений и навыков в бытовой жизни. Первостепенное значение в воспитательном процессе уделяется развитию социально-бытовых навыков не только у детей с нормативным развитием, но и у детей с различными нарушениями здоровья, в том числе у детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС).

Л.М. Шипицына [6] выделяет следующие социально-бытовые навыки:

1) социально-бытовые навыки вне дома: ориентировка в магазине; правила дорожной безопасности; поведение на улице и в транспорте;

2) социально-бытовые навыки в условиях дома: навыки гигиены, навыки одевания (раздевания), навыки самообслуживания за столом, знание правил безопасности дома, выполнение обязанностей по дому.

Развитие элементарных навыков самообслуживания в быту – одна из важнейших задач воспитания и обучения детей с РАС [1].

В норме ребенок обучается социально-бытовым навыкам через социальное взаимодействие, а также через ближайшее окружение. Ребенок наблюдает за поведением родителей или же других членов семьи (сестры, бабушек, дедушек), в гостях, через общение на улице, в различных социальных и бытовых учреждениях, в процессе выполнения домашних дел. Наблюдая за поведением взрослых, дошкольник учится переносить увиденную модель поведения на себя, через повторения действий других людей, ребенок совершает ошибки и в процессе их устранения, корректирует свое поведение [2; 3]. Каждому ребенку важно быть значимым и принятым как взрослыми, так и в окружении сверстников. У дошкольника появляется мотивация к усвоению навыков самообслуживания, возникает желание выделиться среди других детей и быть самостоятельным [6].

Обучение навыкам самообслуживания позволяет расширять представления и знания детей об окружающем мире, обогащать их сенсорный опыт, развивать мелкую моторику, зрительно-моторную координацию и подражание, учить ребенка ориентировке на образец и соблюдению определенной последовательности действий.

Однако при работе с дошкольниками, имеющими расстройства аутистического спектра, есть своя специфика: такие дети с трудом осваивают операцию подражания, что затрудняет развитие социально-бытовых навыков ребенка и подготовку к самостоятельному обслуживанию.

Вопросы развития навыков самообслуживания у детей с расстройствами аутистического спектра были отражены в работах Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, М.М. Либлинг, С.А. Морозова, Т.И. Морозовой, О.С. Никольской, Л.Г. Нуриевой, А.А. Ayres, St. Greenspan, U. Kiesling, I. Lovaas, E. Schopler, M. Welch и др.

Процесс адаптации аутичных детей к социализации требует совместной системной работы родителей и специалистов. Сложность в том, что вопросы самообслуживания в бытовой жизни у родителей аутичных детей не стоят на 1-м месте: как правило на первое место, заявляют интеллектуальные и речевые проблемы.

Это очень затрудняет работу специалистов, потому как, к тому времени, когда родители обращаются к специалисту службы психолого-педагогического сопровождения дошкольник с РАС уже, привык, что все бытовые вопросы решает взрослый. Такая несостоятельность аутичного ребенка в социально-бытовой сфере создает большие трудности не только для самого ребенка, но и для всей семьи, и лишает дошкольника шанса на самостоятельное существование в обществе.

Все приведенные факты обуславливают необходимость в ранних консультациях родителей детей с РАС для того, чтобы в дальнейшем процесс работы с ними специалистов был более продуктивным. Все вышесказанное позволило выявить важные условия формирования жизненных навыков у детей с РАС:

а) развитие социально-бытовых навыков необходимо начинать как можно раньше;

б) необходимо осуществлять структурирование социальной среды, в которой находится аутичный ребенок;

- в) важность разделения навыков самообслуживания на этапы;
- г) необходима последовательность действий по развитию каждого жизненного навыка;
- д) выполнять систематическое повторение шагов, закреплять навыки.

С.С. Морозова [4] проблемы самостоятельности у аутичных детей разделяет на три группы: трудности планирования, организации и контроля деятельности; эмоциональная зависимость от другого человека; недостаточность мотивации.

С. Гринспен и С. Уидер утверждают, что у детей с РАС возникают сложности в освоение навыков самообслуживания по причине нарушения контактов со своим телом. Т. к. в моторном развитии есть ряд особенностей, таких как: нарушение мышечного тонуса, нет точности движения силы, их скоординированности, слабый контроль равновесия, сложности включения всего тела в единый процесс движения.

Е.А. Соломахина и И.А. Острейкова отмечают, что сложность в развитии социально-бытовых навыков у детей с РАС возникает из-за своеобразного общения, т. к. нарушено понимание речи и словесно-логическое мышление [5].

Гиперопека – так же является наиболее частой проблемой, при развитии социально – бытовых навыков и обучении самостоятельности у аутичных детей. Чаще всего это происходит по причинам экономии времени, ведь проще и быстрее одеть ребенка родителю, чем обучать и организовывать данный процесс. Страх возникновения негативной реакции дошкольника, т. к. дети с РАС очень эмоционально реагируют на все новое, и то что им не понятно или хочется сделать. Также неосознанно родители выполняют все действия за ребенка, боясь потерять контакт с ним, ведь если ребенок будет что-то делать сам, значит взрослый уже не нужен, многие родители не готовы отпускать детей. По причинам гиперопеки, дети лишены самостоятельной жизни [1].

В своих трудах И.А. Костин, описал влияние гиперопеки на развитие социально – бытовых навыков у детей с РАС, он отмечал что аутичные дети в подростковом возрасте остаются совершенно беспомощными в быту, не смотря на высокий интеллектуальный уровень развития. Также современная тенденция свидетельствует о том, что как правило системная работа специалистов с детьми РАС начинается не с раннего возраста, а уже в более позднем, когда ребенок достиг подросткового или даже юношеского возраста.

Для эффективной работы по развитию социально-бытовых навыков детей с расстройствами аутистического спектра необходима грамотно выстроенная программа обучения. С аутичными детьми, при составлении коррекционно-развивающей программы важно делать акцент на индивидуальный подход, учитывая особенности каждого из детей. Проводить промежуточную оценку развития навыков самообслуживания, для отслеживания динамики.

Анализ современных исследований позволил выявить наиболее частые проблемы в процессе развития социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Установить причины затрудняющие процесс адаптации дошкольников с РАС, учитывая особенности когнитивной сферы и состояние здоровья.

Все выше сказанное подтверждает необходимость организации более ранней работы по развитию социально-бытовых навыков у дошкольников с РАС. Это необходимо для адаптации и интеграции детей в общество.

Список литературы

1. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации / М.Ю. Веденина // Дефектология. – 1997. – №2. – 31–40 с.
2. Голобородько Н.А. Предпосылки к развитию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Н.А. Голобородько, Л.А. Тишина // Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации: сб. науч. ст. по мат. Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 83–87.
3. Киреева М.Е. Организация и содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью // Специальная педагогика и специальная психология: сб. науч. статей участников V междунар. теоретико-методологического семинара. – 2013. – С. 103–105.
4. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. – М.: Владос, 2007.
5. Соломахина Е.А. Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке / Е.А. Соломахина, И.А. Острейкова // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – №1. – С. 11–21.
6. Шпицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шпицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

Захарова Алина Николаевна
студентка
Научный руководитель
Асмаловская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

***Аннотация:** в статье проведен научно-теоретический анализ развития и переориентации логопедической помощи детям и подросткам в условиях современных образовательных реалий. Определены основные цели и направления современной системы предоставления логопедической коррекционно-развивающей помощи подросткам с нарушениями речи, которые включают в себя взаимосвязанные направления: диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное и информационно-просветительское. Раскрыто содержание понятия «коррекционно-развивающая помощь», требования к качественному ее обеспечению подросткам с особыми образовательными потребностями.*

***Ключевые слова:** ребенок, подросток, нарушение речи, особые образовательные потребности, интеграция, коррекционно-развивающее сопровождение, логопедическая помощь.*

Значительная часть ученых (Э. Лапп, А. Назарова, Е. Ткачева, А. Шевцов [5; 6; 7]) анализировали место современных информационных компьютерных технологий в логопедическом коррекционно-восстановительном процессе. Ряд исследований (С. Булах, А. Кравченко, А. Кривцова, Л. Семенча [2; 4]) посвящен формированию психических процессов подростков с нарушениями в эмоционально-волевом и речевом развитии, формирования механизмов психологической защиты данной категории детей. Но в истории отечественной логопедии нет достаточного количества исследований, посвященных становлению логопедической помощи подросткам в условиях логопедических кабинетов, однако в работах осмыслено современное состояние логопедии как науки, определены перспективы ее развития (в том числе развития логопедических коррекционно-развивающей помощи), ведущих идей, методологических разработок выявления нарушений речи и в организации их преодоления у детей, подростков и взрослых.

Логопедическая помощь как составляющая системы специального образования претерпела изменения, в частности, поменялись цели, содержание и направления, что возникло в ответ на потребности общества, в частности, таких категорий логопатов, как дети и подростки с нарушениями речи. Как свидетельствуют данные и результаты ежегодных диагностических обследований учащихся, в последние годы увеличилось количество детей и подростков с нарушениями речи, в том числе к началу обучения в 5 классе выявлено от 10% до 13% подростков, участвующих в эксперименте, с нарушениями речи, преимущественно фонетико-фонематической ее составляющей. Такие нарушения речи у подростков как следствие не предоставления своевременной логопедической помощи в дошкольном и младшем школьном возрасте чреваты возникновением вторичных отклонений, а именно: школьной неуспеваемости, деформации в развитии личности и адекватной социализации. Выявить резервы для организации логопедической помощи подросткам с нарушением речи в условиях образовательных учреждений невозможно без анализа нормативно-правовых основ в современных условиях, поэтому целью нашего исследования является анализ нормативно-правовой базы на которой предоставляется логопедическое коррекционно-развивающее сопровождение в условиях образовательных учреждений, формирование речевой компетенции и формирование личности подростка в целом, что в совокупности влияет на эффективность преодоления нарушений речи у детей и подростков.

Современные реалии требуют от подростков гармоничного функционирования сознания, речи как психофизиологического механизма и средства формирования личности в целом, реализации ее интеллектуального потенциала, воли, чувств. Все перечисленное способствует выявлению и удовлетворению материальных и духовных потребностей индивида. Коммуникативная практика в письменном и устном общении требует владения вещанием на высоком уровне, что обуславливает становление языковой способности личности, развитие которой у младших подростков напрямую связано с современной социокультурной ситуацией в обществе. Ей, по убеждению ученых (Т. Алексеенко, О. Кононко и др.), характерны неоднозначность и противоречивость, что усложняет процесс усвоения социально нормированных правил общения, формирование коммуникативных умений и моделей поведения, необходимых для жизненного успеха [1; 3]. Это противоречие в условиях поврежденного дефицитарного развития личности ребенка или подростка, с одной стороны, проявляется в ускоренном процессе приобретения коммуникативного опыта посредством расширения сферы общения, а с другой – создает усложнение в виде неконтролируемого потока информации через каналы масс-медиа; организации досуга с преобладанием компьютерных технологий и снижением уровня личностного общения; ослабление роли семьи; обесценивания воспитательных возможностей социальных институтов и социализации.

Логопедические коррекционно-развитые услуги являются важной и неотъемлемой составляющей в системе обучения и воспитания детей и подростков с речевыми нарушениями и развития и становления их личности. Анализ диагностических данных, полученных в логопедических кабинетах образовательных учреждений говорит о том, что в настоящее время наблюдается рост количества речевых нарушений среди детей и подростков и в совокупности с нарушениями развития психических процессов и личности в целом, что требует комплексного предоставления коррекционно-развивающей (логопедической) помощи и обуславливает переориентацию цели логопедической работы для качественного обеспечения образовательными услугами.

Анализ теории и практики коррекции нарушений речи у детей подростков, кроме традиционных приемов логопедического воздействия и дидактического материала, позволяет условно выделить среди современных методов формирования речевой компетентности две подгруппы методов по функциональному назначению и дидактических материалов. Первая – это методы, направленные на углубление и развитие рецептивной речевой деятельности (аудирование, чтение) и дидактический материал: набор аудиальных упражнений, упражнения для самостоятельной работы с учебно-познавательной литературой, усложненные тексты для чтения молча, словесный материал для автоматизации звуков для работы с носителями, интернет-тренажеры, тесты для самодиагностики коммуникативных навыков, беседы на основе предварительно прочитанного или заслушанного и т. д. Вторая группа – это методы, направленные на постепенное углубление и развитие продуктивной речевой деятельности (говорение, письмо) и дидактический материал: тематический набор для составления диалогов и монологических высказываний, набор художественных текстов для дискуссий, тематика для устных и письменных произведений и переводов, рефераты) для редактирования и рецензирования, речевые игры и тренинги и т. д.

В настоящее время логопедическая практика богата опытом использования информационно-коммуникативных, дистанционно образовательных, психо-коррекционных (арт-терапия, библиотека и т. п.), здоровьесберегающих технологий и нетрадиционных приемов (нейростимуляция, ароматерапия, хроматерапия и т. п.). Это меняет не базовую организацию логопедической работы, а локально-методическую составляющую, усложняющую профессиональную деятельность логопеда, что требует вертикального и горизонтального расширения и обновления компетенций учителя-логопеда в целом.

Обеспечение непрерывности предоставления коррекционно-развитых логопедических услуг и логопедического сопровождения учащихся требует консультативной работы, в частности консультирования специалистов (психолога, учителя, врача, социального педагога), работающих с учащимися, их семьями по формированию языковой компетентности личности подростка.

В условиях современного общества – его информатизации и ускорения темпа жизни – появилась возможность предоставлять консультативные услуги специалистам, работающим с подростками с нарушениями речи, и привлечением информационных технологий, таких как средства видеосвязи (Skype), электронной переписки, альтернативных средств связи (социальные сети Viber, WhatsApp, Instagram). С помощью вышеперечисленных контентов, кроме осуществления консультативной работы и поддержки связи со специалистами, осуществляется ведение документации, предоставляются домашние задания и происходит их проверка, родители получают информацию и вовлекаются в коррекционный процесс.

Одним из ведущих направлений реализации коррекционно-развивающих логопедических мероприятий является профилактика возникновения различных форм речевых нарушений, реализуемая информационно-просветительским направлением работы учителя-логопеда и заключается в разъяснении особенностей развития речи подростков с речевыми нарушениями в традиционных индивидуальных беседах с родителями (законными представителями), выступлениях на родительских собраниях, участии в передачах средств массовой информации (на радио и телевидении), выступлениях на методических объединениях учителей-предметников средней школы, проведении семинаров-практикумов для родителей и семей.

Подводя итоги, отметим, что нормативно-правовая база по оказанию логопедических коррекционно-развитых услуг в условиях образовательных учреждений должна стать ориентиром комплексной системы психолого-педагогического и коррекционно-развивающего сопровождения подростков в современных условиях образовательных учреждениях. Основной целью логопедической помощи для подростков является разработка диагностического, коррекционно-развивающего, консультативного и информационно-просветительского направлений как системы логопедической работы с подростками с нарушениями речи, составляющие ее содержание, направленное на использование возможностей развития речи подростка, реализации его потенциала с учетом культурно-образовательных требований современного общества и их социальной адаптации.

Главным фактором эффективности логопедической коррекционно-развивающей помощи является индивидуальная программа по преодолению нарушений речи у подростков, разработанная учителем-логопедом, обеспечивающая выбор адекватных коррекционных методик, дидактического материала, а так же реализация мероприятий, направленных на профилактику недостаточности коммуникативной компетентности личности в целом, что определено требованиями существующими в настоящее время федеральными государственными образовательными стандартами коррекционно-развивающих

программ. Вместе с тем поднятая в статье проблема требует рассмотрения связанных с ней вопросов сочетания традиционных и инновационных эффективных методов, приемов и способов преодоления нарушений речи у подростков в рамках формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенций, что обуславливает расширение и углубление имеющихся взаимосвязанных направлений работы (диагностического, коррекционно-развивающего, консультативного, информационно-просветительского) и логопедической работы в целом в условиях учебных заведений.

Список литературы

1. Алексеев Т. Концептуализация социально-педагогических основ современного семейного воспитания: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 и 13.00.07. – Минск, 2017. – 573 с.
2. Булах С. Психотехнология коррекции аффекта неадекватности и дизадаптированности у подростков / С. Булах, Л. Семенча // Коррекционная педагогика и специальная психология: сборник научных трудов. – СПб., 2016. – Вып. 32. Ч. 2. – С. 243–244.
3. Кононко О. Социально-эмоциональное развитие личности (в дошкольном детстве): учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1998. – 255 с.
4. Кравченко А. Развитие психосоматического самовосприятия подростков с заиканием / А. Кравченко, О. Кривцова // Коррекционная педагогика и специальная психология: сборник научных трудов. – Омск, 2020. – Вып. 16. – С. 273–275.
5. Лапц Е. Использование компьютера в логопедической работе с детьми, имеющими нарушения зрения и речи / Е. Лапц, Е. Ткачева // Коррекционная педагогика и специальная психология: сборник научных трудов. – Омск, 2021. – Вып. 18. – С. 118–121.
6. Назарова О. Значение компьютерных презентаций в работе учителя-логопеда // Коррекционная педагогика и специальная психология: сборник научных трудов. – Омск, 2021. – Вып. 18. – С. 176–179.
7. Шевцов А. Психолого-педагогические аспекты социальной реабилитации лиц с ограничениями жизнедеятельности в виртуальной компьютерной среде / А. Шевцов // Коррекционная педагогика и специальная психология: сборник научных трудов. – Омск, 2019. – Вып. 13. – С. 218–221.

Казарина Тамара Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Ежкова Нина Сергеевна

д-р пед. наук, доцент, профессор

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

DOI 10.31483/r-106163

ДЕТСТВО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье раскрываются научные подходы к детству как социокультурному феномену, рассматриваются взгляды на детство в разные исторические периоды, особенности дошкольного образования с ориентацией на ценности возраста.

Ключевые слова: детство, образование, школьный возраст, психология.

Эволюция статуса детства как социокультурного феномена прошла долгий путь. Уже в Средние века открытость к образованию считалась положительной чертой детства. Выдающийся представитель тех времен Филипп Неварский отмечал, что этот период является фундаментом всей будущей жизни, на котором может быть построено хорошее и крепкое будущее [1]. Позднее большой вклад в отношении к детству внес ученый Эразм Роттердамский, заявивший, что крайне важно учитывать возраст и не допускать во взаимоотношениях с детьми то, что может превышать силы ребенка.

Назначение детства во многом заключается в том, что весь дальнейший жизненный путь личности зависит от того, насколько богатыми и разнообразными были условия развития в детстве, насколько полным и эмоционально насыщенным было общение с родителями и воспитателями. Поэтому во все времена вопрос воспитания и обучения детей звучал актуально и разноаспектно раскрывался учеными и общественными деятелями. С точки зрения науки понимание детства как особого и своеобразного явления начало формироваться во второй половине XIX века, но только в XX веке интерес к детству как особому социальному явлению появился благодаря усилиям М. Монтессори, Н.Ф. Песталотти и других педагогических реформаторов [3].

При выявлении возрастных особенностей детей и фиксации определенного периода детства, анатомических показателей, особенностей протекания физиологических процессов, качественных изменений в период взросления, развития психики эмоционально-волевой сферы и собственно-практик, степени учитывается духовная и нравственная зрелость [4]. В современных периодизациях детства отмечаются явления ускоренного физического развития детей; способность выдерживать физические, эмоциональные, психические и интеллектуальные нагрузки; духовная готовность вступать в различные социальные отношения.

Необходимость создания условий для защиты детей в дошкольном образовании связана с нарастающими вызовами глобализации, компьютеризации, тревожными тенденциями развития современной цивилизации с ее экологическими проблемами, обострением межэтнических конфликтов,
46 Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых

террористическими угрозами, экстремизмом и другими факторами, угрожающими современному детству. Очевидно, что в последние десятилетия сам феномен детства претерпел значительные изменения [2]. Становится все больше детей с эмоциональными нарушениями, которые находятся в состоянии аффективного напряжения, отсутствия поддержки в ближайшем окружении. Важно сохранять отношение к детству как к самоценному явлению и периоду жизни, а отсюда – системная деятельность по интегральному сопровождению детства, способствующая реализации адаптационных возможностей и потенциала личности, самореализации ребенка в его психическом и физическом развитии и социализации. Важно обеспечить амплификацию развития детей с оптимальным использованием всех видов деятельности и, прежде всего, игры. Именно, игра, субъектность и индивидуализация образования – есть основные характеристики, которые позволяют осуществлять дошкольное образование с оптимальным решением задач возраста.

Список литературы

1. Боровикова Л.В. Мир взрослых и мир детства: тенденции развития взаимоотношений / Л.В. Боровикова // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. Человек и образование. 2011. №1 (26) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2011-1_p069-073.pdf (дата обращения: 04.04.2023).
2. Гайсина Г.И. Мир детства как социально-педагогическая проблема // Психолого-педагогические проблемы образования. Педагогическое образование в России. 2011. №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/i/inst/ped/ped16/ped_17.pdf (дата обращения: 04.04.2023).
3. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособ. для студ. вузов. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов. – 7-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2003. – 456 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

Казарина Тамара Сергеевна
студентка

Научный руководитель

Панферова Елена Владимировна

канд. психол. наук, доцент

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

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-105616

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: цель статьи – выявить и описать условия, а также средства обучения, формирующие зону ближайшего развития в усвоении элементарных математических понятий (ЕМС) в старшем дошкольном возрасте (особенно представлений о величинах: длина, площадь, масса, объем и др.). В статье также проводится анализ представленности этих условий и средств обучения в современных российских программах дошкольного образования, разработанных на основе Государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: психология, педагогика, дети 6–7 лет, физиология, математические представления.

Как правило, все навыки формируются в начальной школе. Математические навыки требуют особого склада ума, который, соответственно, вырабатывается и реализуется в начальных классах.

Семилетние дети находятся в дошкольном возрасте или младше. Это означает, что их психика и физиология скоро изменятся. Для многих родителей возрастные особенности шести-, семилетних детей являются неожиданными, но это не значит, что это плохо. Просто будьте готовы к тому, что ваш ребенок вступает в новую стадию развития.

Этот возраст характеризуется активностью, открытостью новому и оптимизмом в отношении социальной жизни. Он стремится узнать все больше информации и подружиться со всеми вокруг. В то же время он приобретает навыки общения, которые понадобятся ему в школе [2].

Кроме того, возрастные особенности 6–7-летних детей несут физиологический характер. Они не менее важны, чем психологические характеристики.

Следующие тенденции развития дошкольников можно отнести к самоконтролю как навыку:

- сдвиг в самоорганизации задач деятельности от объективных к абстрактным задачам;
- переход от внешней регуляции поведенческой активности к внутренней, личностной регуляции;
- появление и рефлексивное развитие сознательного контроля над конкретными видами поведения и деятельности, которые не требуют сосредоточенного внимания;
- осознание мотивов, целей, способов действия и их взаимосвязей [1].

Характеризуя состояние исследований по данной проблеме, можно сказать, что в педагогической литературе вопросы развития у дошкольников способности управлять своим поведением во многих психолого-педагогических аспектах остаются недостаточно разработанными. Например, недостаточно изучены психолого-педагогические условия развития способности контролировать свое поведение у детей 6–7 лет.

Количественные представления у дошкольников развиваются через понимание количества – так называемый букварный период. Роль этого периода заключается в том, чтобы подвести ребенка к пониманию количественных отношений [3].

Ребенка окружает множество количеств, выраженных не только в предметах, но и в звуках. Эти величины воспринимаются ребенком с помощью различных аналитических устройств. Возникающие при этом ощущения передаются в кору головного мозга и служат основой для формирования неопределенного количества различных представлений о явлениях.

Из этого следует, что у младших дошкольников формируется представление о величине как о структурном целом, и они должны научиться четко видеть и воспринимать каждый элемент величины [5]. Переход от восприятия неопределенного количества к восприятию множества происходит в несколько этапов.

На первом этапе детям необходимо воспринимать все промежуточные элементы множества между крайними элементами.

На втором этапе у детей формируется представление о множестве как о структурной единице.

На третьем этапе у детей формируются и расширяются представления об однородном составе элементов, вводятся общие термины.

На четвертом этапе детей учат действовать в разных группах и группировать по разным признакам.

На пятом уровне у детей необходимо развивать умение различать элементы коллекции, а не только их восприятие, сравнивать количество элементов в коллекции и определять элементы на практике. Для этого используются методы навешивания и связывания [6].

Представление о числе, их порядке, взаимосвязях, месте в естественной последовательности – длительный и сложный процесс, который развивается у дошкольников посредством счета. Истоки счетной деятельности лежат в том, как маленькие дети взаимодействуют с предметами. Объясните, как эта деятельность развивается шаг за шагом.

Математические характеристики старших дошкольников

Возрастные характеристики ребенка 6–7 лет показывают, что дошкольник:

- может складывать и вычитать числа;
- может решать простые головоломки и разбирать простые головоломки;
- может правильно определять направление движения;
- умеет считать по крайней мере до 10;
- может правильно определить самое большое и самое маленькое число;
- правильно определяет форму предметов. Распознает простые геометрические фигуры;
- освоил простую математику;
- может решать одноступенчатые задачи, может решать такие задачи самостоятельно;
- может называть числа в обратном порядке.

Наряду с такими математическими способностями у ребенка должно быть мышление [4].

Развитие личности – это бесконечный процесс создания новых возможностей, превращения их в реальность. Возрастные изменения условий воспитания и обучения оказывают решающее влияние не только на психические, но и на познавательные процессы [7].

Дети 6–7 лет могут не только овладевать приемами предметно-познавательной деятельности, эмпирическими и теоретическими знаниями, но и психологически включаться в саму учебную деятельность, т. е. осознанно овладевать теми приемами учебной деятельности, которые изменяют и развивают познавательные способности.

Дети 6–7 лет способны развивать свои способности и личностные качества, которые станут основой развития познавательных процессов и, как следствие, повлияют на ход учебной деятельности.

Список литературы

1. Вялова Н.В. О проблеме формирования ценностного отношения к здоровью у детей среднего дошкольного возраста / Н.В. Вялова, М.А. Пряникова // Мир педагогики и психологии. – 2017. – №12 (17). – С. 98–106.
2. Гаркуша Н.С. Тенденции воспитания культуры здоровья школьников (гармонизация российских и европейских подходов): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Гаркуша. – М., 2015. – 20 с.
3. Голованова В.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / В.Ф. Голованова // Педагогика. – 2007. – №10. – С. 38–47.
4. Деркунская В.А. Сотрудничество детского сада и семьи в воспитании культуры здоровья дошкольников / В.А. Деркунская // Дошкольная педагогика. – 2006. – №5. – С. 49–51.
5. Дыбина О.В. Формирование ключевых компетенций у детей дошкольного возраста / О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, И.В. Груздова [и др.]. – Тольятти, 2009. – 114 с.
6. Найбауэр А.В. Итоги переходного периода введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: насущные проблемы и возможные решения / А.В. Найбауэр // Вестник Томского государственного университета. Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – №1. – С. 14–20.
7. Свирская Л.В. Организационно-педагогические условия становления начальных ключевых компетенций ребенка дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Свирская. – Великий Новгород, 2004. – 26 с.

ПОНЯТИЕ О РАЗНЫХ ВИДАХ И ФОРМАХ РЕЧИ

Аннотация: *речь, как в русском языке, так и в логопсихологии не теряет своей актуальности на протяжении длительной истории. Речи придавали высочайшее значение как писатели, логопеды, а также современники психологии. В данной статье будет рассмотрено понятия о разных видах и формах речи, а также раскрыто понятие и содержание устной и письменной речи. Раскрыты особенности и отличительные черты.*

Ключевые слова: *речь, русский язык, психология, грамматика, письменная речь, устная речь.*

Одним из познавательных процессов, наряду с восприятием, вниманием и воображением, является речь. Стоит отметить, что грамотная речь является необходимым условием становления полноценного человека как личности. Вместе с этим речевые отклонения имеют весьма внушительное распространение по всему миру. Только людей с таким речевым нарушением как «заикание» страдают не менее одного процента взрослых и более двух процентов детей и подростков. В нашей стране демографический кризис приводит как к снижению рождаемости, так и к повышению заболеваемости, в том числе и к расстройству речи. Данные факторы делают проблему совершенствования подготовки логопедов социально значимой и актуальной. В связи с чем, для совершенства логопедической помощи необходимы знания логопсихологии [2].

На сегодняшний день её значение невероятно велико. Если взглянуть в историю до 1917 года, то речь значительно отличалась – ранее прослеживалась буква «йер» («я») в конце некоторых слов, которая на сегодняшний день именуется твердым знаком. Также русский язык значительно изменился после распада СССР, здесь лексика была подвержена своему изменению – появилось много новых фраз европейского содержания. Важность русского языка кроется и в работах лингвистов и логопедов, благодаря которым наша речь процветает и совершенствуется, а словари по фонетики делают его ещё красивее.

Однако, из – за речевой разновидности, речь вызывает у специалистов-языковедов и логопедов – психологов определённого рода беспокойства. Здесь прослеживается снижение уровня культуры речи, а именно точность и ясность лексики, богатство и чистота произношения, выразительность и благозвучие речи. Причем, данные проблемные аспекты прослеживаются не только при разговорной, но и при письменной речи [1]. В психологии речь представляется как процесс материализации мысли и различают две формы речи: внешнюю и внутреннюю.

Внешняя речь представляется как система используемых звуковых сигналов и письменных знаков человеком. К внешней речи следует также отнести интонацию и жаргон, которые представляют собой особенности стилистики и фонетические организующие для тембра и эмоциональной окраски. Внешняя речь включает: устную и письменную. Устная речь представляет собой общение между людьми при помощи произнесения слов (диалог, монолог). Диалог – это вид речи, т. д. разговор более двух субъектов. Отличительной чертой диалога является эмоциональный контакт говорящих участников, которые, обсуждают какую – либо тему или проблему. Монолог – также представляет вид речи, который может представляться в виде речи одного субъекта. Отличительной особенностью данной формы выступает длительность выражения мысли или изложения. Такая речь сложнее диалога по своему содержанию и стилистике.

Письменная речь – это оформленная речь, которая обращена к широкому кругу читателей, лишена спонтанности и представляет грамотное изложение какого – либо содержания [3]. Полноценное усвоение письма и письменной речи тесно связано с уровнем развития устной речи. При недоразвитии речи, как правило, возникают нарушения письма различной тяжести. Одной из главных стилевых черт разговорной речи признается её спонтанность и не подготовленность присущие живому общению. Именно спонтанностью определяются языковые особенности разговорной речи, такие, как применение в речи сокращения слов и присутствие современных выражений, а также использование коротких и неполных предложений.

Правило разговорной речи заключается в применении нелепых фраз, которые «режет слух», что является орфоэпической разговорной нормой. Традиция выражаться в «простой» форме стало причиной разрушения разговорной речи как культуры русского языка. Что касается проблематики в письменной речи, то здесь на лицо проблема грамотности и правила написания словарю. И, наиболее распространёнными грамматическими ошибками являются ошибочное словообразование, ошибки в образовании форм имен существительных, ошибки в образовании форм имен прилагательных; ошибки в образовании форм имен числительных, количественных и собирательных, а также ошибки в образовании форм и ошибки в образовании некоторых форм глагола, нарушение согласования определений и приложений.

Различия устной и письменной речи психолого-ситуативного характера заключаются в следующем (таблица 1).

Таблица 1

Различия устной и письменной речи

Устная речь	Письменная речь
1. Субъекты речи слышат и видят друг друга	1. Пишущий не видит и не слышит того, кому предназначена его речь
2. Речь зависит от реакции слушателей, что может отразиться на её содержании	2. Не зависит от реакции собеседника
3. Речь рассчитана на слуховое восприятие	3. Рассчитана на зрительное восприятие

Устная речь рассчитана на смысловое восприятие речи непосредственно в момент произношения. В связи с чем, устной речи свойственна словесная импровизация. Культура речи выражается в умении соблюдать нормы языка. И, важнейшим качеством речи является правильность написания и произношения, а также содержательность, точность, ясность, выразительность и дикция. Стоит отметить, что содержательность представляет собой понимание выражения или мысли, выразительность представляет собой умение влиять на собеседника при помощи интонации и строить фразы. Ясность представляет собой качество, которое дает возможность сделать речь предельно понятной и правильно поставленной, особую чёткость норм орфоэпии представляет дикция. Особенности культуры письменной речи близки к «устной», однако письменная речь должна строиться на грамотности написания в рукописном тексте таким образом, чтобы текст имел правильность, точность и осмысленность. Стоит отметить, что культура речи может быть достигнута только в том случае, если в ней соблюдены стилистические нормы и нормы правописания. Также важная роль отведена и стилистике.

Таким образом, речи в жизни человека отведена важная роль. Как письменная, так и устная речь – это средство коммуникации, а также основа всякой умственной деятельности. Развитие речи – это процесс длительный, требующий систематического и целенаправленного вмешательства, как со стороны логопедов, так и со стороны психологов. И, основной задачей работы по развитию речи является умение грамматически и стилистически выражать свои мысли в устной и письменной форме. В заключении следует отметить, что письменная и разговорная речь взаимосвязана. Речевые ошибки не позволяют правильно передавать на письме содержание высказывания и, следовательно, мешают общению между людьми посредством письменного языка. Наличие ошибок в устной и письменной речи – это показатель как снижения уровня владения нормами литературного языка, так и отставание в развитии, ввиду каких-либо патологических отклонений.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова. – М.: Владос, 1998. – 680 с.
2. Логопсихология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В.А. Калягин. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
3. Смирнова И.А. Логопедия: иллюстрированный справочник / И.А. Смирнова. – СПб.: КАРО, 2014. – 232 с.

Кандыбо Наталья Владимировна

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

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: статья посвящена изучению особенностей изобразительной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. В работе представлена методика исследования и результаты эксперимента.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, продуктивная деятельность, младшие школьники, расстройства аутистического спектра (РАС).

С учётом современных междисциплинарных исследований становится очевидна необходимость развития продуктивной деятельности у детей в рамках образовательного процесса [1; 3; 7; 9]. Способствуя развитию восприятия, памяти, внимания, графических навыков, мотивации к обучению и эмоциональной стабильности, продуктивная деятельность существенно влияет на успешность в обучении. Изобразительная деятельность, в частности, может сыграть ключевую роль в формировании когнитивных и психических функций у всех детей, в том числе и у тех, кто имеет расстройства аутистического спектра. При этом, изо-деятельность может оказаться эффективным инструментом для

развития многих аспектов личности ребёнка, таких как установление контакта, дифференцированное восприятие окружающих предметов, развитие наблюдательности, аналитических способностей и представлений о мире.

Одним из интересных исследований в области изучения изобразительных навыков у детей с РАС является работа В.В. Бариновой и М.Ю. Чернышевой [2]. Авторы обнаружили, что дети с РАС обладают определенными особенностями в технике рисования, таких как повторяющиеся линии, избыточные детали, маленькие размеры изображений и отсутствие правильных форм. Также было отмечено, что дети с высоким функционированием РАС лучше проявляют себя в задачах копирования, чем в задачах рисования изображений на свободную тему.

Другое исследование, проведенное Л.В. Касаткиной и Л.С. Жуковой [6], обращает внимание на важность изобразительной деятельности для развития социальной адаптации у детей с РАС. Авторы отмечают, что рисование и другие виды изобразительной деятельности могут помочь обучающимся выразить свои эмоции, научиться взаимодействовать со сверстниками и улучшить свои коммуникативные навыки. Г.В. Макаров и Н.С. Николаева [8] в своем исследовании выделяют особенности творческой деятельности детей с аутизмом, которые могут влиять на их результаты в изобразительной деятельности. Они отмечают, что дети с аутизмом часто проявляют оригинальность и необычность в своих творческих работах, но могут иметь трудности с восприятием цвета и пропорций, что может повлиять на качество их работ.

Исследования А.В. Казанцевой [5] подчеркивают важность использования индивидуального подхода при обучении детей с аутизмом, основанном на учете их специфических особенностей в восприятии и анализе информации, которые могут оказывать влияние на их результаты в изобразительной деятельности.

Исходя из этих работ, можно сделать вывод о том, что изучение особенностей изобразительной деятельности у младших школьников с расстройствами аутистического спектра имеет большое значение для их эффективного обучения и развития. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и использовать специализированные методы и техники, чтобы помочь им в развитии своих творческих способностей.

На основе анализа специальной психолого-педагогической литературы мы сформулировали гипотезу, которая предполагает, что младшие школьники с расстройствами аутистического спектра имеют свои особенности в развитии изобразительной деятельности и требуют индивидуального подхода при педагогической коррекции.

В нашем исследовании мы использовали следующие методики:

- 1) методика «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко);
- 2) методика «Рисунок человека» (Ф. Гудинаф, К. Маховер);
- 3) методика «Красивый рисунок» (А.Л. Венгер).

Участниками эксперимента стали 20 детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте 9–10 лет, обучающиеся по варианту АООП 8.2.

На основании полученных результатов нами были выделены три уровня сформированности изобразительной деятельности в работах – низкий, средний и высокий.

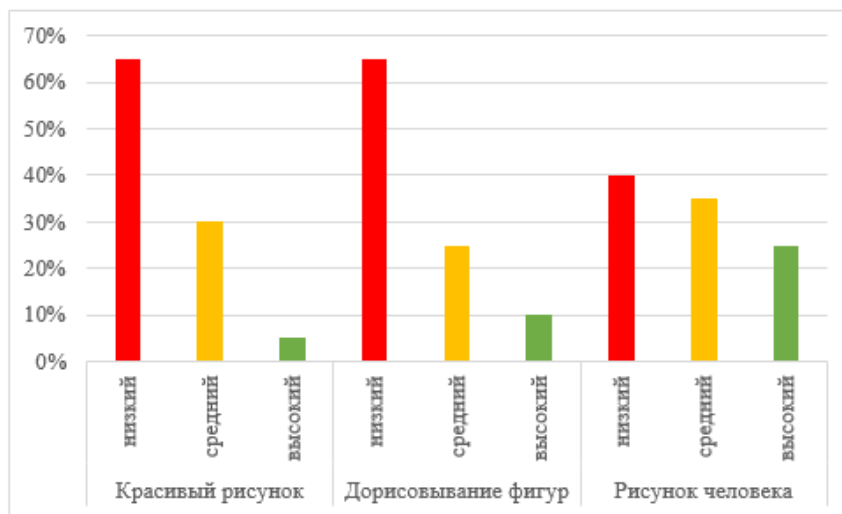


Рис. 1. Распределение уровней успешности детей с РАС на основе результатов выполнения заданий

Также мы использовали метод математической статистики в программе IBM SPSS Statistics для проведения парного корреляционного анализа с коэффициентом ранговой корреляции тау-В Кендалла. В результате анализа мы обнаружили 3 высоко значимых и достоверных взаимосвязи у группы детей с расстройствами аутистического спектра. Очень значимая связь между показателями уровня выполнения методики «Дорисовывание фигур» и уровнем методики «Красивый рисунок» с коэффициентом корреляции 0,615** и двусторонней значимостью $p=0,001$ при асимптотической значимости, не превышающей 0,01, а также между следующими методиками: корреляция между «Дорисовывание фигур» и «Рисунок человека» равна 0,767** и двусторонней значимостью $p=0,000$; между «Красивый рисунок» и «Рисунок человека» с коэффициентом корреляции 0,521** и двусторонней значимостью $p=0,003$ (таблица 1).

Таблица 1

Результаты взаимосвязи, полученные с использованием коэффициента ранговой корреляции тау Кендалла

Корреляции			Красивый рисунок	Дорисовывание фигур	Рисунок человека
Тау-В Кендалла	Красивый рисунок	Коэффициент корреляции	1,000	,615**	,521**
		Знач. (двухсторонняя)		0,001	0,003
		N	20	20	20
	Дорисовывание фигур	Коэффициент корреляции	,615**	1,000	,767**
		Знач. (двухсторонняя)	0,001		0,000
		N	20	20	20
	Рисунок человека	Коэффициент корреляции	,521**	,767**	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	0,003	0,000	
		N	20	20	20
**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).					

Из проведенного анализа следует, что навыки и умения, необходимые для выполнения всех трех методик, имеют связанные показатели, то есть воздействие на один показатель автоматически влияет на другой. Например, у детей с расстройствами аутистического спектра обнаружена двусторонняя связь между навыками, требующимися в методиках «Дорисовывание фигур» и «Рисунок человека». Следовательно, при развитии навыков и умений, необходимых для выполнения одной задачи, можно положительно повлиять на умения, необходимые для выполнения другой задачи – в данном случае, развивая воображение и умение решать задачи на оригинальность, мы будем также развивать и интеллект, и представления об образе тела ребенка, влияя на эмоциональное состояние, повышая его коммуникабельность, и улучшать качество межличностных отношений. И наоборот, работая над развитием интеллекта, коммуникабельности, эмоциональной сферы и восприятием образа тела, будем также положительно влиять и на развитие воображения и способности к решению задач на оригинальность. Эти высоко значимые взаимосвязи помогут способствовать наиболее оптимальному личностному и интеллектуальному развитию ребенка, и улучшению его успеваемости в образовательном процессе.

Исследование, которое было проведено, демонстрирует, что у младших школьников с расстройствами аутистического спектра есть ряд индивидуальных особенностей в развитии навыков и умений, которые проявляются в изобразительной деятельности. В связи с этим, педагогическая коррекция должна быть вариативной и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Оптимальным подходом будет воздействие на несформированные компоненты с учетом результатов исследования, что также повлияет на другие, коррелирующие компоненты, что, в свою очередь, приведет к улучшению уровня изобразительной деятельности и развитию личности в целом, а также повышению школьной успеваемости.

Список литературы

1. Адильжанова М.А. Влияние имитационных способностей на развитие речи у детей с аутизмом / М.А. Адильжанова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: мат. IV Междунар. науч.-практ. конф.; под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – 2014. – С. 18–20.
2. Барина В.В. Особенности изобразительной деятельности детей с аутизмом / В.В. Барина, М.Ю. Чернышева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2021. – №2. – С. 76–85.
3. Данилова А.М. Учет индивидуальных особенностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра в процессе обучения рисованию / А.М. Данилова, Е.В. Подвальная, А.С. Цуканова // Современная дефектология: междисциплинарный подход к теоретическим и практическим проблемам нарушений развития у детей: сб. мат. IV Междунар. науч. конф.; под общ. ред. Т.Г. Визель. – М., 2022. – С. 414–419.

4. Жукова М.А. Изобразительная деятельность детей с расстройством аутистического спектра / Жукова М.А. [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – №14 (4). – С. 32–38.
5. Казанцева А.В. Особенности изобразительной деятельности детей с аутистическими расстройствами // Концепт. – 2016. – С. 24.
6. Касаткина Л.В. Особенности изобразительной деятельности детей с РАС / Л.В. Касаткина, Л.С. Жукова // Педагогика. – 2019. – №5 (105). – С. 25–31.
7. Котова О.А. Особенности формирования знаково-символической деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра / О.А. Котова, Л.А. Тишина // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сборник научных статей; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб., 2022. – С. 112–116.
8. Макаров Г.В. Особенности изобразительной деятельности детей с расстройством аутистического спектра / Г.В. Макаров, Н.С. Николаева // Новая наука: современные проблемы науки и образования. – 2018. – №7 (80). – С. 30–34.
9. Труханова Ю.А. Формирование творческого воображения у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста / Ю.А. Труханова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2004. – №3 (5). – С. 59–67.

Корчинская Анастасия Юрьевна

бакалавр, магистрант
Научный руководитель

Тишина Людмила Александровна

канд. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

РОЛЬ ИМИТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: статья является обзором некоторых зарубежных и отечественных исследований, в которых рассмотрена роль имитации в обучении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Имитация может быть ценным инструментом в обучении социальным навыкам и поведению детей с РАС, ее использование может улучшить социальные навыки, поведение и коммуникацию. Однако, как и у любого метода, есть и потенциальные недостатки использования имитации в обучении детей с РАС.

Ключевые слова: имитация, дети с расстройствами аутистического спектра, обучение, социальные навыки, коммуникация.

Расстройства аутистического спектра (РАС) являются серьезной проблемой, которая затрагивает все большее число детей во всем мире. Дети с РАС испытывают трудности в общении и социальном взаимодействии, что может создавать проблемы в обучении и поведении [3]. Одним из методов, который может помочь детям с РАС развиваться социально и улучшать свои навыки коммуникации, является имитация.

Имитация – это способность человека к копированию действий других людей. Подражание может играть значительную роль в обучении детей с РАС, с его помощью они могут приобрести социальные навыки и поведенческие образцы [5].

Один из примеров использования имитации – это моделирование, которое представляет собой процесс усвоения желаемого поведения или навыка в форме демонстрации другими людьми или объектами. Исследования показали, что использование моделирования может улучшить социальные навыки и поведение детей с РАС.

Так в работе Е.В. Яковлевой и его коллег [8], рассматривается вопрос о том, как имитация может помочь в развитии социальных навыков у детей с РАС. Авторы отмечают, что многие из детей имеют проблемы с имитацией и социальным взаимодействием. Обсуждаются различные виды имитации, такие как мимикрия, эхолалия, визуальная имитация и социальная игра, и их влияние на развитие социальных навыков у детей с РАС.

В процессе коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС при моделировании социальных ситуаций и формировании операций подражания действиям других людей применяются различные методы, основанные на имитации. Однако в целях обеспечения эффективности коррекционных мероприятий необходимо учитывать индивидуальные особенности и особые образовательные потребности каждого ребенка.

Е.В. Яковлева предлагает различные методы и техники, которые могут использоваться для работы с детьми с РАС, используя имитацию. Например, моделирование поведения, взаимное имитирование, игры с имитацией, использование визуальных подсказок и другие методики.

В исследовании, проведенном Джеймсом К. Макконнеллом [6] и его коллегами в 2016 году, было выявлено, что имитация может использоваться для оценки социальных навыков и поведения детей с РАС. В рамках исследования детям представлялись различные социальные ситуации, и их поведение записывалось на видео для последующего анализа.

В исследованиях М.А. Адильжановой, посвященных влиянию имитационных способностей на развитие речи у детей с РАС, представлены качественные характеристики изучаемых автором показателей [1; 4]. В исследовании были задействованы обучающиеся с РАС в возрасте от 3 до 7 лет, которые были разделены на две группы: группу с высоким уровнем имитационных способностей и группу со средним / низким уровнем имитационных способностей. Детям были предложены различные задания, например, повторение звуков и слов, копирование движений, имитация эмоций и т. д. Затем было проведено сравнение результатов группы с высоким уровнем и группы со средним / низким уровнем имитационных способностей в отношении развития речи. Результаты исследования показали, что дети с высоким уровнем имитационных способностей имели более высокий уровень развития речи, чем дети со средним / низким уровнем имитационных способностей.

С. Губриенко, Л.А. Тишина [2] отмечают, что в дошкольном возрасте выявляется недостаточная сформированность навыков имитации у детей с РАС. Авторами выделяется необходимость раннего коррекционно-педагогического воздействия для приобретения навыка имитации, чтобы на его основе формировать коммуникативные умения и учебное поведение.

Н.А. Москалева и М.А. Шевченко [7] описывают свой опыт использования имитации в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). В качестве участников исследования были выбраны дети с диагнозом РАС в возрасте от 4 до 7 лет. Анализ результатов работы показал, что использование имитации в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС способствует развитию коммуникативных и социальных навыков, повышению уровня саморегуляции и улучшению качества жизни детей.

Однако имитация также может иметь некоторые недостатки при использовании в обучении детей с РАС. Одна из потенциальных проблем – дети с РАС могут испытывать трудности в понимании цели имитации или могут быть не мотивированы на имитацию. Кроме того, имитация может оказаться неэффективной для детей с более тяжелыми симптомами РАС или ограниченными когнитивными способностями [5].

Несколько исследований показали, что использование имитации может помочь детям с РАС улучшить свои социальные навыки, поведение и коммуникацию. Кроме того, имитация может использоваться как метод оценки социальных навыков и поведения детей с РАС.

В целом, имитация может быть полезным инструментом в обучении лиц с расстройствами аутистического спектра, но ее использование должно быть осознанным и индивидуальным для каждого ребенка. Необходимо проводить дальнейшие исследования, чтобы лучше понимать, как использование имитации может помочь детям с РАС, и как лучше интегрировать этот метод в программы обучения.

Список литературы

1. Адильжанова М.А. Влияние имитационных способностей на развитие речи у детей с аутизмом / М.А. Адильжанова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 18–20.
2. Губриенко С., Тишина Л.А. Изучение навыков имитации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / С. Губриенко, Л.А. Тишина // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: традиции и инновации: сб. мат. II Междунар. междисциплинар. науч. конф.; под общ. ред. О.Н. Усановой. – 2020. – С. 391–394.
3. Доусон Г. Ранние нарушения социального внимания у детей с аутизмом: социальная ориентация, совместное внимание и внимание к дистрессу / Г. Доусон, К. Тот, Р. Эббот [и др.] // Развивающая психология. – 2004. – №40 (2). – С. 271–283.
4. Ершова М. Особенности развития имитации у детей с расстройствами аутистического спектра / М. Ершова, М.А. Адильжанова // Центральные механизмы речи: сб. мат. X Всерос. (с международным участием) научно-практической конференции им. проф. Н.Н. Трауготт; под общ. ред. Е.И. Гальпериной. – СПб., 2022. – С. 44.
5. Касари К. Совместное внимание и символическая игра у маленьких детей с аутизмом: рандомизированное контролируемое исследование интервенции / К. Касари, С. Фриман, Т. Папарелла // Журнал детской психологии и психиатрии. – №47 (6). – 2006. – С. 611–620.
6. Макконнелл Дж.К. Роль имитации в наблюдаемом разнообразии социального поведения при расстройствах аутистического спектра / Дж.К. Макконнелл, С.Э. Брайсон, Э. Фомбон // Журнал аутизма и расстройств развития. – №48 (3). – 2018. – С. 724–735.
7. Москалева Н.А. Использование имитации в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС / Н.А. Москалева, М.А. Шевченко // Дефектология. – 2018. – С. 1–9.
8. Яковлева Е.В. Роль имитации в развитии детей с РАС / Е.В. Яковлева, О.В. Захарова, С.В. Козлова // Актуальные проблемы психологии. – 2017. – С. 1–12.

Кузина Мария Игоревна

студентка

Научный руководитель

Степанова Наталия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

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

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация: в статье раскрываются основные особенности пространственных представлений у младших школьников с ЗПР, представлен теоретический анализ данного вопроса.

Ключевые слова: дети с ЗПР, пространственные представления, младший школьный возраст.

Формирование пространственных представлений в младшем школьном возрасте у детей ЗПР является актуальной проблемой на данный момент. На уроках математики, согласно основной адаптированной программе для детей с ЗПР, они должны усвоить такие пространственные понятия, как вверх – вниз, слева – справа, здесь – там, спереди – сзади, посередине, за – перед, между. В связи с этим мы делаем вывод, что для успешного усвоения части школьной программы необходимо психологическое сопровождение данного процесса у этой категории детей. Для подтверждения данной точки зрения проведем анализ психолого-педагогических исследований по данному вопросу.

Психолог З.М. Дунаева дает следующее определение пространственных представлений: пространственные представление – это представления о пространственно-временных отношениях и свойствах предметов (форма, величина, расположение объектов). По ее мнению, данный процесс является важной частью познания и какой-либо деятельности человека, связанной с взаимодействием с окружающим миром. Формирование пространственных представлений, например, может быть важным элементом физкультурной, художественной, практической и других видов деятельности [2].

Ф.Н. Шемякин же понимает ориентировку в пространстве, как «ясное представление человеком своего положения по отношению к каким-либо предметам, или что-либо по отношению друг к другу» [1].

Таким образом, определяя пространственные представления, как то, чем человек пользуется во время определения своего положения по отношению к чему-либо, или же во время практической деятельности как то, чем он пользуется для определения пространственно-временных свойств какого-либо объекта, мы можем приступить к анализу того, из каких свойств состоят пространственные представления.

Так, Т.А. Мусейибова, которая активно занималась изучением пространственных представлений у детей, говорит, что можно определить условные категории, после освоения которых о человеке можно сказать, что он свободно и на достаточно хорошем уровне ориентируется в новом месте. Во-первых, это понимание направления в пространстве, во-вторых, это понятие удаленности объекта «от себя», в-третьих, возможность оценить расстояние и расположение предметов или людей друг к другу [4].

Так как в теме нашего исследования заявлено изучение пространственных представлений в младшем школьном возрасте, нельзя не подчеркнуть важность данного процесса у данной возрастной группы. В школе формирование данного процесса является частью школьной программы. Представление о пространстве во время школьного обучения развивается в рамках каких-либо видов учебной и трудовой деятельности. В младшем школьном возрасте в рамках освоения программы начального образования, ребенок получает знания о пространстве почти на всех уроках. Успешное формирование пространственных представлений на данном этапе обучения позволит наиболее успешно освоить дальнейшую школьную программу основного образования, особенно на таких предметах, как геометрия, физика, черчение, география и т. д.

Когда дети приходят в школу, у них в значительной степени происходит познавательное развитие со всех сторон, за счет которого происходит и становление всех свойств пространственных отношений. В начальной школе ребенок осваивает качественно новые знания и умения во всех областях, за счет чего интенсивно развиваются все психические процессы.

Мы можем выделить несколько условных стадий развития пространственных представлений в младшем школьном возрасте:

- 1) дифференцировка пространственных свойств и отношений;
- 2) применение для определения пространственных свойств и отношений детьми словесных обозначений;
- 3) соотношение пространственных, количественных и в некоторых случаях временных представлений;
- 4) включение пространственных представлений в умственную деятельность ребенка [3].

Изучив вопрос процесса пространственных представлений и его протекания в младшем школьном возрасте, мы приступили к изучению особенностей данного процесса у детей с ЗПР.

Задержка психического развития (ЗПР) – это такое нарушение нормального темпа развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов.

Руководствуясь данным определением, мы можем сказать, что дети с ЗПР характеризуются недоразвитием навыков познавательной деятельности, сниженной познавательной активностью, недостаточностью в речевом развитии, а также нарушениями в развитии эмоционально-волевой и личностной сферах. У детей с ЗПР в начальной школе нередко возникают проблемы с освоением навыков письма, чтения и счета, что также по большей мере вызывает недоразвитие пространственных представлений.

Мы можем говорить о том, что у детей с ЗПР есть свои особенности развития процесса восприятия, что напрямую нам говорит и об особенностях развития пространственных представлений. Это заключается в следующем: у детей плохо развиты представления о частях тела, они испытывают трудности при усложнении заданий и требовании дать словесную инструкцию о проделанных манипуляциях.

Г.Е. Сухарева изучала особенности развития пространственных представлений у детей с ЗПР, и при предъявлении некоторых тестов на знание частей тела, она выявила несколько особенностей данного процесса. Например, при просьбе выложить на овале лица его части, дети ошибались с положением, количеством и пропорциональностью деталей. Также нарушение схемы тела Сухарева наблюдала в тестах, где требовалось нарисовать человека. Дети рисовали примитивные фигуры с недостатком каких-либо частей тела на ней, ошибались в пропорциях и количестве частей тела. Также дети часто неправильно выполняли пробы, связанные с расположением каких-либо предметов по образцу и со срисовыванием, при котором рисунок часто изображался в зеркальном виде [5].

Так, приняв в расчет вышеописанные особенности пространственных представлений у детей с ЗПР, мы можем сказать, что без своевременной психолого-педагогической помощи будет затруднено освоение дальнейшей школьной программы.

Таким образом, проанализировав литературу по вопросу особенностей развития пространственных представлений у младших школьников с ЗПР, нами был сделан вывод, что для успешного развития данного процесса в младшем школьном возрасте необходимо психологическое сопровождение данного процесса.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Некоторые теоретические проблемы исследования пространственных восприятий и представлений / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, Ф.Н. Шемякин // Вопросы психологии. – 1968 – №4.
2. Дунаева З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З.М. Дунаева. – М.: Советский спорт, 2006. – 191 с.
3. Менчинская И.А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников / И.А. Менчинская // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М.: Просвещение, 1971. – 272 с.
4. Мусейбова Т.А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Мусейбова. – Л., 1964. – 414 с.
5. Мусейбова Т.А. Дидактические игры в системе обучения детей пространственным ориентировкам // Дошкольное воспитание. – 1971. – №5. – С. 33–36.
6. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1965. – 337 с.

Куненкова Наталья Вадимовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

ВИДЫ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье нашли свое отражение современные подходы к изучению такого нарушения письменной речи, как дизорфография, а также автором описаны виды дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дизорфография, орфографические навыки, общее недоразвитие речи.

Исследование дизорфографии, как одного из наименее изученных нарушений письменной речи, в настоящее время становится все более актуальным в связи с увеличением количества детей, испытывающих трудности в обучении в начальной школе. Особая категория детей, требующих направленной логопедической помощи по профилактике и преодолению дизорфографии, это дети с общим недоразвитием речи (III – IV уровень речевого развития).

До середины 90-х годов дизорфографию не выделяли, как отдельный вид нарушения письменной речи, а ее проявления относили к аграмматическому виду дисграфии. Впервые о необходимости разграничить дисграфию и дизорфографию заговорили такие ученые, как Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, И.В. Прищепова,

Г.М. Сумченко. Данные ученые указывали на несхожий характер нарушения письма при данных нарушениях. Так, в основе дисграфии лежит нарушение фонематического принципа русской орфографии. Младший школьник пишет слова так, как он их слышит и произносит. В связи с этим к дисграфическим ошибкам относят такие ошибки, как пропуски, замены, перестановки, персеверации букв, слогов. В основе же дизорфографии лежит нарушение основного принципа русской орфографии – морфологического. Суть данного принципа заключается в том, что независимо от того в слабой или сильной позиции находится морфема, написание будет единообразным. Для правильного выбора буквы в данном случае необходим подбор проверочного слова, где данная морфема находилась бы под ударением.

При нарушении традиционного принципа орфографии так же говорят о проявления дизорфографии. Написание слова в данном случае не зависит от установления языковой закономерности, а сложилось в процессе эволюции языковой нормы, т. е. написание таких слов требует запоминания. К данному принципу относятся, например, написание заимствованных слов, аббревиатур, написание букв *a, u, y* после шипящих.

Существуют разные подходы к изучению дизорфографии у младших школьников с ОНР. Преимущественно данное нарушение рассматривается в русле психолого-педагогического подхода. В основе нарушения письменной речи при таком подходе лежит недостаточная сформированность не только речевого компонента, но и психологического. Несформированность речевого компонента выражается в том, что у младших школьников к моменту начала формирования орфографических знаний и умений оказывается не усвоен в достаточной степени грамматический строй устной речи. Лексикон характеризуется бедностью, состоит преимущественно из конкретных по значению слов. Связная речь включает в себя, как правило, простые, неосложненные предложения. Помимо этого, О.И. Азова говорит о несформированности лингвистических навыков и метаязыковой деятельности в структуре дизорфографии [1]. Младшие школьники оказываются неспособны устанавливать языковые закономерности в связи с не освоением аналитико-синтетическими процессами. Для них оказывается затруднительным понять и установить грамматические и синтаксические закономерности. Лингвистическую основу орфографических действий составляют знания по фонетике, морфологии, словообразованию и синтаксису. Обучающимся с дизорфографией, как правило, трудно осмыслить абстрактные понятия, например, «звук», «морфема», «части речи». В связи с этим заучивание правила происходит механически, без осмысления. Орфографические знания, умения и навыки не интериоризируются, т. е. не осмысливаются, не переходят во внутренний план, не переходят в умственные действия согласно теории П.Я. Гальперина.

И.В. Прищепова в своих работах рассматривает дизорфографию в структуре системно-деятельностного подхода. Данное нарушение, по ее мнению, проявляется не только в трудности усвоения орфографической деятельности, но и обусловлено недоразвитием высших психических функций [8].

К проблеме дизорфографии в последнее время проявляют интерес не только педагоги и логопеды, но и нейропсихологи. Так, Т.Г. Визель относит проявления дизорфографии к фонологической дисграфии, хотя и отмечает, что до сих пор не существует единства во мнении о разграничении дисграфии и дизорфографии. У младшего школьника не формируется так называемое «языковое чутье», поэтому он не может определить ошибкоопасное место, а следовательно и применить орфографическое правило. Обучающиеся не могут точно определить значение слова и уловить его оттенки, что приводит к неправильному подбору родственных слов при проверке орфограммы [2].

Помимо этого Т.Г. Визель и Е.Д. Дмитрова указывают, что в основе дизорфографии лежит незавершенная латерализация речевых процессов, необходимых для обучения письму, вызванная «генетическим» левшеством. Это приводит к тому, что при написании текста ведущим выступает симультанный принцип обработки текста, а не дискретно-логический. Слово не осмысливается, как последовательность фонем, а, следовательно, возникает сложность в перекодировке в соответствующие графемы, согласно орфографическим правилам. Воспринимая слово, как целостный образ, младшие школьники испытывают трудности в выделении морфем в слове, что влечет за собой невозможность применить правило [4].

К нейропсихологическому подходу обращаются и сами педагоги и логопеды. О.А. Величенкова связывает неспособность усвоить орфографические знания, умения и навыки с нарушением одного или нескольких компонентов функциональной системы письма, таких как произвольная регуляция, серийная организация движений, переработка слухоречевой информации, переработка кинестетической информации, переработка зрительной информации, переработка полимодальной информации, избирательная активация [2].

Независимо от подхода к изучению проблемы дизорфографии, все ученые сходятся во мнении, что о дизорфографии можно говорить только тогда, когда, во-первых, ошибки на письме являются частотными и стойкими, во-вторых, специфическими.

Чаще всего дизорфография наблюдается не как самостоятельное нарушение, а входит в структуру такого нарушения, как общее недоразвитие речи. Именно у детей с ОНР оказываются несформированными речевые предпосылки к моменту начала изучения орфографии. Бедность словарного запаса, недоразвитие грамматического и синтаксического строя речи, несформированность метаязыковых и лингвистических способностей, неовладение словообразовательными процессами являются причиной возникновения дизорфографии у детей данной категории. Обучающиеся с ОНР игнорируют морфемы или не правильно определяют границы морфем, что приводит к ошибочному подбору однокоренного слова, а зачастую к игнорированию ошибкоопасного места. Недостаточное развитие аналитико-

синтетической деятельности влечет за собой трудности в решении орфографической задачи. Школьники с ОНР с трудом запоминают и усваивают алгоритм ее решения, часто пропускают компоненты алгоритма [8].

В своих трудах О.И. Азова и А.Н. Корнев выделяют два вида дизорфографии: морфологическую и синтаксическую. Морфологическая дизорфография проявляется на уровне слова и связана с несформированностью морфологического анализа у младших школьников с ОНР. Синтаксическая дизорфография проявляется на уровне предложения и связана с невозможностью овладеть синтаксическими правилами на письме [1; 7].

О.И. Азова различает три степени дизорфографии: легкую, выраженную и тяжелую. При легкой степени выраженности сформированность орфографических знаний, умений и навыков близка к норме. При выраженной степени дизорфографии говорят о частичной сформированности орфографических операций. Как правило, ошибки в легких для усвоения правилах не допускаются. При тяжелой степени дизорфографии страдают все операции орфографического письма. Младшие школьники с данным нарушением не усваивают орфографические правила, у них отсутствует «языковое чутье». Написание слов подчиняется фонетическому принципу письма [1].

В зависимости от недоразвития той или иной основы орфографической деятельности у младших школьников с ОНР И.В. Прищепова выделяет три вида дизорфографии.

Первый вид – дизорфография, обусловленная недоразвитием морфологической (морфемной, морфолого-синтаксической) основы орфографической деятельности – выражается в трудностях усвоения морфологического принципа орфографии и принципа дифференцирующих написаний. Обучающие с данным видом дизорфографии не учитывают морфологическую категорию и лексико-грамматическое значение слова при выборе орфограммы. У них наиболее выражено проявляется несформированность всех языковых операций, что не позволяет им увидеть ошибкоопасное место. Неусвоение дифференцирующего принципа написания проявляется в ошибках выбора заглавной и строчной буквы в именах собственных и именах нарицательных.

Второй вид дизорфографии – дизорфография, обусловленная недоразвитием фонематической основы орфографической деятельности – выражается в неусвоении фонетического принципа орфографии. Это проявляется в ошибках при написании безударных гласных в корне и окончаниях имен прилагательных. Младшие школьники с данным видом дизорфографии не владеют фонетической терминологией, совершают ошибки в звукобуквенном анализе слов. В связи с этим у них оказываются не сформированы фонетико-фонематические представления об орфограмме, о признаках орфограммы данного типа.

Третий вид дизорфографии – дизорфография, обусловленная недоразвитием графической основы орфографической деятельности – выражается в неусвоении традиционного принципа орфографии и правил графики. Это проявляется в систематических ошибках написания словарных слов, слов с гласными и, а, у после шипящих. Ошибки в написании слов, подчиняющихся традиционному принципу написания, часто связаны с небольшим объемом речеслуховой и речеслуховой памяти. Отмечаются деструктивные графические представления об орфограмме и грамматико-орфографические ассоциации с соответствующим слуховым образом [9].

Отдельное внимание заслуживает изучение учебной деятельности школьников О.В. Елецкой и Е.А. Логиновой. На ее основе авторы выделяют особый вид дизорфографии – регуляторная дизорфография, в структуре которой преобладает недостаточность регуляторных компонентов учебной деятельности (по предмету «русский язык») в звене программирования и контроля [5]. У обучающихся с данным видом дизорфографии не сформированы такие важные компоненты для усвоения алгоритма решения орфографической задачи, как мотивация, целеполагание, учебные действия, контроль и оценка действий. У данных детей страдает мотивация к учебной деятельности, не сформированы навыки контроля, самоконтроля и оценки своей учебной деятельности. Они быстро истощаются, теряют интерес к деятельности. Объем произвольного внимания снижается. Это приводит к тому, что школьники не усваивают алгоритм орфографического правила и не могут его применить [6].

По нашему мнению, изучение видов дизорфографии и их проявлений у младших школьников с ОНР позволит в дальнейшем более перспективно выстраивать логопедическую работу с данной категорией детей.

Список литературы

1. Азова О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О.И. Азова. – М., 2006. – 391 с.
2. Величенкова О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2021. – 318 с.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М.: В. Секачев, 2013. – 263 с.
4. Визель Т.Г. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы / Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитрова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: матер. I Межд. конф. Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во МСГИ, 2004. – 296 с.
5. Елецкая О.В. Методика коррекции дизорфографии у школьников: учеб.-метод. пособ. / О.В. Елецкая. – М.: Форум; Инфра-М, 2022. – 175 с.
6. Елецкая О.В. Коррекция дизорфографии у школьников: рабочая программа: программно-методические материалы / О.В. Елецкая, А.В. Китикова; под науч. ред. О.Н. Тверской. – М.: Редакция птицы, 2019. – 72 с.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособ. / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2003. – 286 с.

8. Прищепова И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / И.В. Прищепова. – М.: Юрайт, 2022. – 201 с.

9. Прищепова И.В. Теоретические и методологические аспекты предупреждения и коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи / И.В. Прищепова // Нарушение письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / под общ. ред. О.А. Величенковой. – М.: Логомаг, 2018. – С. 166–188.

Лопаткин Максим Николаевич
магистрант
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический
государственный университет»
г. Мурманск, Мурманская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация: в статье обсуждается важность формирования позитивных ценностных ориентаций у старшеклассников и проблемы, связанные с этим. В статье подчеркивается роль образования в формировании моральных и этических ценностей учащихся и необходимость того, чтобы школы, учителя и родители обеспечивали руководство и поддержку. Автором освещаются меняющиеся ценности и модели поведения молодежи в современном мире, а также необходимость социализации и формирования ценностных ориентаций, позволяющих школьникам стать ответственными членами общества.

Ключевые слова: ценностные ориентации, старшеклассники, образование, моральные ценности, воспитание характера.

Ценностные ориентации играют решающую роль в формировании нашего поведения, и главная ответственность системы образования заключается в том, чтобы прививать их учащимся. Основное внимание уделяется развитию духовных и нравственных ценностей.

Ценностные ориентации основаны на системе ценностей, усвоенных в процессе образования. Они включают жизнь, здоровье, культурные и социально-политические ценности, такие как свобода и справедливость. Наше восприятие мира основано на наших ценностях, поэтому важно прививать их в подростковом возрасте. Они и будут формировать смысл и образ жизни человека.

Закон Российской Федерации «Об образовании» содержит положения, касающиеся формирования ценностных ориентаций у старшеклассников. В частности, в статье 27 закона говорится, что одной из целей общего образования является «развитие нравственного, духовного и творческого потенциала учащихся, их чувства гражданской ответственности и уважения к правам и свободам человека» [1].

Однако в законе прямо не рассматриваются какие-либо проблемы, которые могут возникнуть при формировании ценностных ориентаций у старшеклассников. Образовательные учреждения, учителя и родители должны обеспечить, чтобы учащиеся получали всестороннее образование, включающее развитие позитивных ценностей и этических принципов.

На практике некоторые педагоги и эксперты в России выражают обеспокоенность по поводу недостаточного внимания, уделяемого воспитанию характера и ценностям в школах. Они утверждают, что многие учащиеся не получают надлежащего руководства и поддержки в развитии сильных моральных ориентиров, что может привести к целому ряду проблем, включая низкий уровень гражданской активности, апатию и отсутствие социальной ответственности [4; 6; 7; 8; 9; 10; 14].

Чтобы решить эти проблемы, некоторые школы в России начали включать в свою учебную программу воспитание ценностей с акцентом на развитие положительных черт характера, таких как честность, ответственность, уважение и эмпатия. Эти усилия направлены на то, чтобы помочь учащимся развить чувство цели и направления, а также стать активными и ответственными членами общества.

Мир меняется, и молодые люди переосмысливают свои ценности и место в нем. Они фокусируются на качествах, которые будут полезны на рынке труда, а старшая школа знаменует начало самоопределения и карьерного роста. Для полноценного развития крайне важно сбалансировать удовлетворенность настоящим и устремления в будущее [5; 7; 11].

Старшеклассники сталкиваются со многими противоречиями, делая независимый моральный выбор. Некоторые становятся застенчивыми и ленивыми, в то время как другие становятся легкомысленными или циничными. Взросление требует больших усилий. Меняющаяся социально-экономическая ситуация и ценности общества создали различные модели поведения для подростков. Поэтому важно сосредоточиться на социализации молодых людей и формировании их ценностных ориентаций.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования Российской Федерации определяет общие требования к образованию, включая развитие ценностных ориентаций у учащихся. В документе подчеркивается важность воспитания у студентов моральных и этических ценностей, а также их гражданской сознательности и ответственности [2].

Однако, как и Закон об образовании, Федеральный государственный образовательный стандарт конкретно не затрагивает какие-либо проблемы, которые могут возникнуть при формировании ценностных

ориентаций у старшеклассников. Школы, учителя и родители должны обеспечить, чтобы учащиеся получили адекватное руководство и поддержку в развитии позитивных ценностей и этических принципов.

Современные исследования показывают, что подросткам не хватает четких жизненных намерений и часто они не готовы самостоятельно выбрать профессию после окончания школы. Их основное внимание сосредоточено на получении высшего образования без полного понимания сути своей профессии. Личностный рост через самообразование и самопознание не является приоритетом для большинства старшеклассников. Вместо этого они ставят во главу угла хорошую специальность, заработок, имущество и другие материалистические цели. К сожалению, личностное развитие не является приоритетом для многих в современном мире. Однако это не совсем вина этих подростков, поскольку школы часто не в состоянии подготовить их к социально-профессиональному самоопределению [12].

Учителя часто упускают из виду важность привития ценностей учащимся, что затрудняет им ориентирование во взрослой жизни. Старшеклассники должны не только приобретать знания и навыки, но и брать на себя ответственность за себя и окружающий мир. Несмотря на значительное внимание исследователей к этому вопросу, формирование ценностных ориентаций у старшеклассников остается частично изученным вопросом.

Высокий уровень разводов объясняется непониманием молодыми людьми любви и брака. Современная молодежь отдает предпочтение деньгам, а не знаниям, и забыла о важности гражданственности и патриотизма. Чтобы оказать на них положительное влияние, мы должны рассказать им о таких личных ценностях, как «общество», «здоровье», «семья» и «профессия». Правильное руководство может помочь старшеклассникам преследовать свои жизненные цели и достигать успеха.

Современное общество ценит превосходство над добротой, вводя старшеклассников в заблуждение относительно таких истинных ценностей, как «честь», «справедливость» и «доброта». Многие отдают предпочтение конформизму, а не индивидуальности, что приводит к негативному поведению. Формирование позитивной я-концепции имеет решающее значение для достижения личной и профессиональной самореализации.

Приказ Минтруда России от 24.07.2015 №514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» является документом, устанавливающим требования к профессиональным компетенциям и квалификации педагогов-психологов в сфере образования в России.

Хотя в документе прямо не рассматриваются проблемы формирования ценностных ориентаций у старшеклассников, в нем признается важная роль, которую можно сыграть в поддержке личностного и социального развития учащихся. В документе подчеркивается необходимость того, чтобы педагоги-психологи обладали знаниями и навыками, необходимыми для поддержания эмоционального благополучия учащихся, социальной адаптации и личностного роста [3].

На практике педагоги и психологи могут сыграть решающую роль в оказании помощи учащимся в развитии сильного чувства самосознания, эмпатии и социальной ответственности, которые являются важными факторами в формировании позитивных ценностных ориентаций.

Чтобы решить эти проблемы, профессиональный стандарт для педагогов-психологов включает требования к развитию личностных и социальных компетенций учащихся, а также к продвижению их позитивных ценностных ориентаций. Ожидается, что учителя-психологи будут оказывать психологическую поддержку и руководство учащимся, а также тесно сотрудничать с родителями, учителями и другими специалистами, чтобы гарантировать, что учащиеся получают всестороннее образование, включающее развитие позитивных ценностей и этических принципов.

Ценностные ориентации формируют поведение подростков, но социальные ценности неясны и постоянно меняются. Чтобы подготовить молодых людей к трудным ситуациям и привить им социальную ответственность, родители и учителя должны работать сообща, чтобы обучать и развивать их.

Исследование по формированию ценностных ориентаций у старшеклассников проводилось в естественной образовательной среде МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» Кандалакшского района.

Выборку составили 75 испытуемых, 45 мальчиков и 30 девочек из 11-х классов.

Методики исследования: «Ценностные ориентации» (М. Рокич) [16, с. 25–29], Диагностика ценностных ориентаций старшеклассников (методика М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой) [15].

Результаты исследования, представленные в этой статье, служат основой для дополнительного изучения ценностных ориентаций старшеклассников, а также для создания программы, направленной на культивирование позитивных ценностных ориентаций.

Диагностика ценностных ориентаций старшеклассников (методика М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой)
Эффективность образовательного учреждения измеряется успехом образовательного процесса, особенно с точки зрения личностного роста учащихся.

Шкала «Познание как ценность» измеряет отношение учащихся к обучению и стремление к знаниям. 20% набрали высокие баллы, что указывает на высокую оценку образования, в то время как 32% набрали низкие баллы, что свидетельствует о низкой степени самоактуализации.

Шкала «Я – ценность» оценивает самовосприятие учащихся. 16% набрали высокие баллы, что указывает на позитивную Я-концепцию, в то время как 28% набрали низкие баллы, что указывает на негативное восприятие самих себя.

Шкала «Другой – ценность» оценивает восприятие учащимися других людей как ценных. 12% набрали высокие баллы, признавая индивидуальность и позитивно относясь к людям, в то время как 16% набрали низкие баллы, что указывает на отсутствие уважения к другим.

Шкала «Общественно полезная деятельность» измеряет ориентацию школьников на социально значимую работу. 8% набрали высокие баллы, демонстрируя готовность к общественно полезной деятельности, в то время как 12% набрали низкие баллы, что указывает на непонимание своей личной роли в такой деятельности.

Шкала «Ответственность как ценность» измеряет чувство долга и самоанализ учащихся. 32% набрали высокие баллы, что указывает на формирование ответственности как ключевой черты личности, в то время как 16% набрали низкие баллы, что указывает на низкую осведомленность о личной ответственности.



Рис. 1. Распределение основных личностных ценностей учащихся 11-х классов

Методика М. Рокича «Ценностные ориентации»

Испытуемым были представлены две группы ценностей: терминальные и инструментальные.

Терминальные ценности представляют собой конечные цели, к которым стоит стремиться, в то время как инструментальные ценности представляют предпочтительные направления действий или личностные черты.

Таблица 1

Структура инструментальных ценностей

№	Инструментальные ценности	Место
1	Аккуратность	10
2	Воспитанность	1
3	Высокие требования к жизни	16
4	Чувство юмора	2
5	Дисциплинированность	13
6	Независимость	4
7	Непримиримость к недостаткам в себе и других	18
8	Образованность	3
9	Ответственность	8
10	Умение здраво и логично мыслить, принимать рациональные решения	17
11	Самодисциплина	13
12	Смелость в отстаиваниях своего мнения	7
13	Умение настоять на своем	6
14	Терпимость к взглядам и мнениям других	11
15	Умение понять чужую точку зрения	15
16	Честность	15
17	Трудолюбие	12
18	Чуткость	9

Ведущие инструментальные ценности включают физическое и психическое здоровье, верную дружбу, самосовершенствование, хорошие манеры, чувство юмора и обширные знания.

Таблица 2

Структура терминальных ценностей

№	Терминальные ценности	Место
1	Активная деятельная жизнь	5
2	Жизненная мудрость	10
3	Здоровье (физическое и психическое)	1
4	Интересная работа	6
5	Переживание прекрасного в природе и в искусстве	16
6	Любовь	7
7	Материально обеспеченная жизнь	4
8	Наличие хороших и верных друзей	2
9	Общественное призвание	13
10	Возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие	12
11	Продуктивная жизнь	14
12	Развитие	3
13	Развлечения	17
14	Свобода	9
15	Счастливая семейная жизнь	11
16	Благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом	18
17	Возможность творческой деятельности	15
18	Уверенность в себе	8

Анализируя иерархию терминальных ценностей испытуемых, можно сделать вывод, что они отдают приоритет «конкретным» и «абстрактным ценностям», профессиональной самореализации и личной жизни.

Заключение

Исследование, посвященное формированию ценностных ориентаций у старшеклассников, выявило интересные выводы. Старшеклассники ценят свое здоровье, наличие хороших и верных друзей и постоянное самосовершенствование. Они также придают большое значение хорошим манерам, чувству юмора и образованию. Кроме того, результаты показали, что значительная часть старшеклассников придает большое значение ответственности.

Эти результаты закладывают основу для дальнейших исследований ценностных ориентаций старшеклассников и для разработки программ, направленных на формирование их ценностей.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.03.2023).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // ООО «НПП «Гарант-сервис» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 17.03.2023).
3. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 №514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 №38575) // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (дата обращения: 17.03.2023).
4. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 2006. – 220 с.
5. Аркаева Н.И. Формирование смыслозначимых ориентаций у студентов-психологов как фактор психологической безопасности личности / Н.И. Аркаева // Концепт. – 2015. – №2. – С. 1–7.
6. Абульханова-Славянская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славянская // Share and Discover Knowledge [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pdfslide.net/documents/-55cf97d1550346d03393cd11.html?page=1> (дата обращения: 17.03.2023).
7. Аверьянов А.Н. Системное познание мира / А.Н. Аверьянов // СтудМед [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/averyanov-an-sistemnoe-poznanie-mira_7f4554ab773.html (дата обращения: 17.03.2023).
8. Алексеев В.П. Становление человечества / В.П. Алексеев // History.Institute [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/averyanov-an-sistemnoe-poznanie-mira_7f4554ab773.html (дата обращения: 17.03.2023).
9. Богданова О.С. Нравственное воспитание старшеклассников / О.С. Богданова // СтудМед [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/bogdanova-o-s-i-dr-o-nravstvennom-vospitanii-podrostkov_b4684e84a76.html (дата обращения: 17.03.2023).

10. Долгова В.И. Ценностное содержание современного образования: эмпирическое исследование / В.И. Долгова, Н.Н. Ниязбаева // Вестник Казахского национального педагогического университета имени Абая. – 2014. – №2. – С. 29–32.
11. Долгова В.И. Формирование позитивной Я-концепции старших школьников / В.И. Долгова, И.П. Ордина // Вестник Орловского государственного университета. – 2012. – №4. – С. 63–65.
12. Куликова Л.Н. Воспитать себя / Л.Н. Куликова // Советское время [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sovietime.ru/logika/vospitat-sebua-1991> (дата обращения: 17.03.2023).
13. Долгова В.И. Формирование психологической безопасности общения в подростковом и юношеском возрастах / В.И. Долгова, П.Т. Долгов, Н.В. Крыжановская // материалы Всероссийской студенческой олимпиады по направлению «Педагогика и психология». – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2008. – С. 141–150.
14. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками / Ю.М. Орлов // Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://gra.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc/Книги%20в%20формате%20\(pdf\)/Орлов%20Ю.М.%20Самопознание%20и%20само-воспитание%20характера.pdf](https://gra.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc/Книги%20в%20формате%20(pdf)/Орлов%20Ю.М.%20Самопознание%20и%20само-воспитание%20характера.pdf) (дата обращения: 17.03.2023).
15. Лукьянова М.И. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. Методические рекомендации для учителей и школьных психологов / М.И. Лукьянова // Центр образования и системных инноваций Ульяновской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ipk.ulstu.ru/files/ipk/lib/pdf/1999/Lukyanova_Kalinina.pdf (дата обращения: 17.03.2023).
16. Карелин А.А. Психологические тесты / А.А. Карелин. – В 2 т. Т. 1. – М.: Владос, 2007. – 312 с.

Махмудова Мадинахон Собирхоновна

канд. пед. наук, и.о. доцента
Кокандский государственный педагогический институт им. Мукими
г. Коканд, Республика Узбекистан

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена особенностям работы с детьми с задержкой психического развития (далее ЗПР) в условиях инклюзивного образования. Автор обозначает круг проблемных вопросов по обучению детей в инклюзивном классе и практическим путём решает их. В статье автор делает акцент на работу с детьми с ЗПР, так как в настоящее время педагогическая деятельность в большей степени связана с этой формой нозологии. Даёт характеристику детям с данной патологией, указывает на причины и на необходимость коррекционной работы. Автор демонстрирует свой опыт работы в инклюзивном классе. Описывает применяемые педагогические технологии и методические приёмы, которые позволяют эффективно выстроить инклюзивный образовательный процесс, в который включен обучающийся с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, инклюзивное образование, работа с детьми с ЗПР.

Согласно закону, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучаясь в специальном учреждении для инвалидов, изолирован от реального общества, что еще больше ограничивает его в развитии. Он, как и любой другой ребенок, нуждается в образовании, воспитании и общении со сверстниками. Инклюзивное образование дает возможность детям с особенностями развития ходить в обычные школы и учиться вместе с другими детьми, а здоровым детям – проявлять больше сочувствия, сопереживания и понимания. Они становятся общительными и терпимыми, что особенно важно для общества с низким уровнем толерантности.

Несмотря на то, что многолетний опыт работы в классах выравнивания с детьми ЗПР (VII вида) в условиях массовой школы позволяет эффективно конструировать педагогический процесс с «особым» обучающимся, некоторые вопросы инклюзивного образования остаются нерешенными. Как организовать урок в инклюзивном классе? Как распределить режим учебной нагрузки? В какое время и когда проводить коррекционные занятия? Какие наиболее эффективные методы, приёмы и формы обучения выбрать для формирования универсальных учебных действий? Как грамотно построить учебно-воспитательный процесс, чтобы максимально скорректировать все психические процессы у ребёнка с ОВЗ и развить творческие способности одарённых детей?

Практика работы в инклюзивном классе, где среди 30 обучающихся один ребёнок с ЗПР, позволяет определить условия, необходимые для обучения ребенка с ЗПР.

Обучающиеся с ЗПР – это дети, имеющие недостатки в психологическом развитии, подтвержденные ПМПК и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Среди причин возникновения ЗПР могут фигурировать органическая и / или функциональная недостаточность центральной нервной системы, конституциональные факторы, хронические соматические

заболевания, неблагоприятные условия воспитания, психическая и социальная депривация. Подобное разнообразие этиологических факторов обуславливает значительный диапазон выраженности нарушений – от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости.

Многочисленными исследованиями установлены следующие основные черты детей с ЗПР: повышенная истощаемость и в результате нее низкая работоспособность; незрелость эмоций, воли, поведения; ограниченный запас общих сведений и представлений; бедный словарный запас, несформированность навыков интеллектуальной деятельности. Восприятие характеризуется замедленностью. В мышлении обнаруживаются трудности словесно-логических операций. У детей с ЗПР страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. Им необходим более длительный период для приема и переработки информации.

Все обучающиеся с ЗПР испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения.

В ходе работы определились наиболее эффективные педагогические условия, обеспечивающие успешный процесс обучения и развития каждого ребёнка в инклюзивном классе. Организация процесса обучения: «пошаговое предъявление материала, дозированная помощь взрослого, использование специальных методов, приёмов и средств, способствующих как общему развитию обучающихся, так и компенсации индивидуальных недостатков развития, чередование деятельности учителя с детьми нормы и детьми с ОВЗ). Обеспечение индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий, обучающихся с ЗПР. Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса.

В основе практики инклюзивной формы обучения и воспитания лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с ОВЗ. Оно делает акцент на персонализации процесса обучения. В связи с этим, на каждого ребёнка с ОВЗ определённого вида назначения разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут (далее ИОМ).

Задачи ИОМ: выявление особых образовательных потребностей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья; осуществление индивидуально ориентированной педагогической помощи ребёнку с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей развития и индивидуальных возможностей; создание условий для освоения ребёнком с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования; повышать уровень общего сенсорного, интеллектуального развития; корректировать зрительно-моторные, оптико-пространственные нарушения, общую и мелкую моторику; способствовать формированию у учащегося положительной оценки себя и своих способностей.

Структура ИОМ. Общие сведения. Рекомендации специалистов сопровождения. Обучение. Освоение адаптированной образовательной программы (учебный план (инвариантная и вариативная части); рабочие программы; расписание занятий). Организация коррекционно-развивающей работы (со специалистами сопровождения; коррекционно-развивающие программы, разработанные исходя из особенностей психофизического развития и специфики нарушений ребёнка с ОВЗ; система отслеживания динамики развития ребёнка по каждому выбранному направлению коррекционно-развивающей работы). Социализация (внеурочная деятельность; мероприятия, направленные на социализацию ребёнка).

Индивидуальный образовательный маршрут даёт возможность проанализировать динамику развития ребёнка с ОВЗ, скорректировать задачи на следующий период обучения. Проектируя учебное занятие, ориентируюсь на составление общего плана с включением в него блоков заданий для каждого обучающегося, нуждающегося в силу особенностей развития в индивидуальном подходе. Главное в проектировании учебного занятия – отразить траекторию деятельности ребёнка с особыми образовательными потребностями в классе детей «нормы». Все дети разные и это разнообразие обязывает учителя искать индивидуальный подход к ученикам и использовать различные технологии преподавания. В практической деятельности широкое применение получили апробированные технологии и приёмы работы с детьми с задержкой психического развития.

Педагогические технологии. Игровые технологии. Реализация игровых приёмов и ситуаций происходит при работе обучающихся с дидактическими играми. Технология дифференцированного обучения. Дифференциация выражается в разноуровневых заданиях. Технология включения детей с ЗПР в работу в малых группах. Организация работы в группах предполагает полную включённость ребёнка с ЗПР на основе понимания его возможностей. Технология проектов. Предполагает наличие проблемы, требующей интегрированных знаний и исследовательского поиска её решения. Элементы проблемного обучения. Элементы опережающего обучения с использованием опорных схем (С.Н. Лысенковой). Информационно-коммуникативные технологии. Выполнение отдельных заданий на компьютере. Технология коррекции трудностей в обучении и поведении. Коррекция должна быть направлена на стимуляцию развития и формирования скоординированной деятельности различных

структур мозга посредством специально разработанных двигательных упражнений и развивающих игр. Технологии оценивания достижений обучающихся с ЗПР: критериальная оценка; самооценка учеником уже выполненной, но не проверенной учителем работы с помощью знаковых символов; взаимооценка; накопительная оценка в форме ведения портфолио.

Методические приёмы организации учебной деятельности: упрощение заданий для обучающихся с ОВЗ; замена письменных заданий альтернативными; уменьшение объёма выполняемой учеником работы; организация работы в парах, группах, с учеником-консультантом; использование чётких единообразных алгоритмов для работы; использование знаковых символов; дублирование заданий с доски и в распечатке для обучающегося с ОВЗ; при изучении сложных тем по курсу русского языка и математики планирование индивидуальной деятельности ребёнка с ОВЗ до начала занятий в общеобразовательном классе.

Для активизации деятельности детей с ЗПР на уроке и на индивидуально-коррекционных занятиях используются. *Картинки-пиктограммы* для иллюстрирования алгоритма деятельности, обозначения различных этапов урока, управления поведением. *Опорные схемы* – это выводы, к которым обучающиеся должны прийти в момент объяснения или обобщения материала. *Сигнальные карточки* при выполнении заданий для проверки, для обратной связи учителя и обучающегося на этапе рефлексии. *Приём «Метки на полях»* используется для преодоления дезориентации обучающихся на доске, в тетради. *Приём «Цветовой диалог»* используется для фиксирования всех положительных изменений динамики развития обучающегося с ОВЗ относительно самого себя с помощью цветных карандашей. *Приём алгоритмизации*, это различные памятки-инструкции, в которых записаны последовательность действий при решении задач, уравнений, вычислительных навыков.

Использование разнообразных методических приёмов стимулирует познавательную активность обучающихся с ОВЗ, развивают их способности, активно вовлекают в образовательный процесс, стимулируют самостоятельную деятельность обучающихся.

Особое значение необходимо уделять коррекционной направленности обучения, коррекционная работа проводится на каждом этапе урока и на индивидуальных занятиях, при этом используются общие правила и принципы коррекционной работы: индивидуальный подход к каждому ребёнку, профилактика наступления утомления, использование методов активизации деятельности учащихся, проявление педагогического такта.

Список литературы

1. Методические рекомендации по инклюзивному образованию / под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 84 с.
2. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных учреждений по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования / авт.-сост. М.М. Панасенкова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 46 с.

Моругина Валерия Валерьевна

канд. пед. наук, доцент

Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»
г. Шуя, Ивановская область

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью отмечается разнообразие проявлений речевых нарушений и их механизмов, что подчеркивает актуальность выбранной темы статьи. В настоящей работе представлены процедура и результаты логопедического обследования младшего школьника с системным недоразвитием речи.

Ключевые слова: логопедическое обследование, уровень речевого развития, обучающийся с нарушением интеллекта.

Развитие речи имеет тесную связь с развитием интеллекта и всем ходом психического развития. У младших школьников с первичным нарушением интеллекта фиксируется нарушение речи, которое носит системный характер и охватывает практически все компоненты речевой системы такие, как звукопроизводительная сторона речи, лексическая сторона речи, грамматическая основа речи, способность к словообразованию и словоизменению, навыки связной речи.

Нарушение интеллекта приводит к стойкому и выраженному нарушению познавательной деятельности у детей, которое обусловлено органическим поражением головного мозга. В сложной структуре аномального развития ребенка с нарушением интеллекта наблюдается выраженный речевой дефект, который характеризуется нарушениями фонетико-фонематического строя речи, недостаточностью словарного запаса, трудностями в овладении грамматическим строем речи, недостаточным развитием умения строить связное речевое высказывание, нарушением регулирующей функции речи,

нарушением процесса формирования письменной речи, что позволяет сделать вывод о системном характере недоразвития всех компонентов речевой функциональной системы у данной категории детей.

Исследование различных аспектов логопедической работы с обучающимися, имеющими нарушение интеллекта представлено трудами разных авторов. Так, можно назвать таких авторов, как Р.И. Ладаева, А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская, Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина, В.В. Воронкова, С.В. Комарова и др.

С целью изучения речевого развития обучающегося младшего школьного возраста с нарушением интеллекта было проведено логопедическое обследование. В диагностическом исследовании принял участие мальчик 9 лет с логопедическим заключением – системное недоразвитие речи. Представим основные результаты логообследования.

Диагностическое исследование моторной сферы показало, что у младшего школьника с нарушением интеллекта есть незначительные отклонения от нормы в развитии, он не смог полностью выполнить задания, направленные на обследование общей и мелкой моторики. При обследовании мимической моторики лица не было допущено ошибок. Опишем полученные баллы за выполнение конкретных движений. Так, при обследовании общей моторики были применены следующие задания: «Постояй на одной ноге» (1 балл), «Попрыгай на двух ногах» (1 балл), «Попрыгай то на левой ноге, то на правой» (0 баллов); при обследовании мелкой моторики были применены следующие задания: «Покажи пальчиками «Козу» (2 балла), «Покажи пальчиками «Зайчика» (2 балла), «Покажи пальчиками «Кольцо» (1 балл), «Покажи «Кулак-ребро-ладонь» (0 баллов), «Покажи как пальчики «здороваются» (0 баллов); при обследовании мимики были применены следующие задания: «Нахмурь брови» (2 балла), «Наморщи лоб» (2 балла), «Прищурь глаза» (2 балла), «Надувь щёки» (2 балла). В результате, ученик набрал 15 баллов, что соответствует среднему уровню развития моторной сферы.

Обследование анатомического строения и подвижности органов артикуляционного аппарата выявило следующие особенности: строение губ, языка, твёрдого и мягкого нёба, зубов, состояние подъязычной уздечки было обычным и соответствовало норме; подвижность языка не соответствовала норме; выявлены затруднения в удерживании статической позы губ. Количественная оценка развития мышц артикуляционного аппарата предполагала выполнение 4-х динамических и 4-х статических движений. Рассмотрим полученные результаты. Среди статических движений были оценены:

1) удержание губ в позиции широкой улыбки (видны зубы) – движение выполнено, отмечался лёгкий тремор уголков рта, 2 балла;

2) удержание округленных и выдвинутых вперёд губ – движение выполнялось с ошибками, тяжело было удержать под счет до 5, постоянно «оттягивалась» нижняя губа вниз, присутствовал тремор подбородка, 1 балл;

3) удержание тонкого языка, выдвинутого вперёд (за пределами рта) – движение не получилось, отмечался тремор языка, язык находился в напряжении, 0 баллов;

4) удержание широкого языка в форме «чашечки» – движение выполнялось с ошибками, тяжело было удержать боковые края языка в закруглённом состоянии, отмечался тремор кончика языка и подбородка, 1 балл.

В рамках изучения динамических движений, было оценено выполнение следующих упражнений:

1) выполнение чередования движений широкой улыбки и округлённых губ – движения выполнялись, отмечался лёгкий тремор губ, 2 балла;

2) выполнение движений языка к верхней и нижней губе – выполнялись движения с ошибками, отмечалось затруднения движения языка к нижней губе, 2 балла;

3) выполнение движения «облизывания» языком верхней губы – движение выполнялось с ошибками, кончик языка находился в напряжённом состоянии, присутствовал его тремор, 1 балл;

4) выполнение движения языком от верхних альвеол до мягкого нёба и обратно – движение выполнялось правильно, 3 балла.

Итого получилось 12 баллов, что говорит о низком уровне развития мышц артикуляционного аппарата.

При обследовании звукопроизносительной стороны речи, за каждый правильно воспроизведенный звук в начале, в середине и в конце слова младший школьник с нарушением интеллекта получал 1 балл. Диагностировались следующие звуки: [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ], [р], [р'], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [б], [б'], [п], [п'], [д], [д'], [в], [в'], [ф], [ф'], [к], [к'], [г], [г'], [х], [х']. Полученные качественные показатели свидетельствуют о следующих выявленных нарушениях: горловое произношение [р], [р'] в связной речи и отсутствие их правильного произношения в изолированном состоянии; замена [ш], [ж] на [с], [з] в связной речи и наличие их правильного произношения в изолированном состоянии; замена [л], [л'] на губно-зубной [в], [в'] в связной речи и наличие их правильного произношения в изолированном состоянии. Обучающийся набрал 27 баллов, что указывает на низкий уровень развития звукопроизносительной стороны речи.

Обследование фонематического восприятия проводилось с опорой на упражнение «Правильно – неправильно». Ученику предлагался наглядный образец [ш] – «змеяка», [ж] – «жук», [с] – «насос», [з] – комарик, при этом речевой материал подавался с шипящими и свистящими звуками на фоне изолированного его произношения, в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях. В соответствии с

тем, как он слышал, ребенок с нарушением интеллекта должен был показать символ звука. В процессе выполнения данного диагностического задания, обучающийся допустил ошибки при восприятии слов, словосочетаний и предложений, насыщенные шипящими звуками, когда как изолированное произношение и в слогах фонематически правильно воспринималось. В завершении данного задания, ученик набрал 4 балла, соотносящиеся с низким уровнем развития фонематического восприятия.

Обследование уровня лексического строя речи содержало задания по выявлению объёма активного словаря предметов, действий и признаков. Для этого обучающемуся с нарушением интеллекта предлагались разнообразные картинки с изображениями предметов, при этом показ этих картинок сопровождался вопросами «Что это?», «Кто это?», «Что делает?», «Что делают?», «Какой он?», «Какая она?», «Какое оно?», «Какие они?». В результате мальчик не смог: правильно назвать все продемонстрированные предметы; обобщить предметы по лексическим темам – мебель, продукты, одежда, школьные принадлежности, дикие животные, домашние животные, птицы, насекомые; назвать основные признаки у предметов – цвет / вкус / форма. Следовательно, младший школьник с системным недоразвитием речи испытывал затруднения, связанные с обобщением и классификаций предметов по различным лексическим темам. Он заменял название предмета либо близким по значению другим словом, либо объяснял, что он с ним делает. Например: «носки» – «вот сюда (показывает) ...на ноги одеваю»; «платье» – «девочки нарядные»; «тумбочка» – «шкаф»; «голубь» – «летает»; «сапоги» – «ботинки».

Навык образования относительных прилагательных также развит недостаточно. Ему трудно было вспомнить и воспроизвести, например: вкусовые качества овощей и фруктов – «кислый, сладкий, горький, солёный»; оттеночные цвета «фиолетовый, салатный, рыжий, серый»; форму «треугольный, квадратный, овальный». Однако, следует отметить, что ученик смог назвать основные действия предметов – стоит / лежит / бежит / идет / растёт.

Обследование словаря синонимов и антонимов проводилось в форме беседы с использованием картинок (по необходимости). В результате были зафиксированы трудности: ребенок не смог подобрать антонимы для слов «мягкий», «светлый», «весёлый», «здоровый» и синонимы для слов «грустный», «смелый», «бедный».

В ходе обследования грамматической структуры речи были выявлены следующие ошибки: неумение согласовывать имена существительные с числительными, образовывать уменьшительно-ласкательные формы таких слов, как «карандаш», «мыло», «часы», «ложка» и др.

В отношении сформированности связной речи ученика с системным недоразвитием речи можно заключить недостаточный уровень ее развития, не соответствующий возрастной норме. Высказывания у мальчика носят «обрывистый» характер, речь состоит из отдельных фраз или простых нераспространенных предложений.

Таким образом, полученные данные в ходе проведения анализа всех выполненных заданий обучающимся с нарушением интеллекта и допущенные им ошибки, позволили выделить проблемные зоны в его речевом развитии: недостаточное развитие моторики (общей, мелкой и артикуляционной); несформированность звукопроизводительной стороны речи; слабая воздушная струя; недоразвитие слухового и фонематического восприятия. Всё это указывает на необходимость осуществления логопедического воздействия с целью коррекции имеющихся нарушений речевого развития ребенка.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособ. для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – 220 с.
2. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников: учеб. пособ. к спецкурсу / Р.И. Лалаева; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 70 с.
3. Садовникова И.Н. Нарушение речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 256 с.

Мустафина Алсу Рустемовна
магистрант
Тишина Людмила Александровна
канд. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы трудностей овладения смысловым чтением школьниками с задержкой психического развития, а именно трудности понимания такого типа учебных текстов как арифметическая задача.*

***Ключевые слова:** смысловое чтение, школьники с задержкой психического развития, семантическая дислексия, учебные тексты, математические задачи.*

Проблема овладения навыками смыслового чтения учебных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития является актуальной задачей современного образования, так как именно от понимания смысла прочитанного зависит эффективность и качество усвоения знаний [7].

Нарушение чтения оказывает отрицательное влияние на процесс обучения, речевое и психическое развитие младших школьников. Отмечается взаимозависимость между особенностями речевого и интеллектуального развития и уровнем владения навыками понимания и воспроизведения как устных, так и письменных текстов [11; 12].

Э.А. Бейтуллаева [4] отмечала, что понимание текста возможно только в том случае, если ребенок знает значения прочитанных слов, осознает существующие между ними связи в предложении. Основными условиями для успешного освоения навыка смыслового чтения считают сформированную устную речь, фонетико-фонематическую, лексико-грамматическую стороны речи, развитые пространственное восприятие, зрительный анализ и синтез.

У детей с задержкой психического развития отмечается недоразвитие познавательной деятельности, незрелость эмоциональной и волевой сфер. У обучающихся с задержкой психического развития отмечается отставание в развитии мыслительной деятельности во всех компонентах структуры мышления. Мышление детей с задержкой психического развития отличается инертностью, низкой продуктивностью и самостоятельностью, неустойчивостью. Дети с задержкой психического развития недостаточно замотивированы в учебной деятельности, имеют ограниченные представления об окружающем мире.

Младшие школьники с задержкой психического развития испытывают трудности понимания текста на разных уровнях: на уровне отдельных слов (незнание некоторых терминов, понятий, непонимание местоимений, несформированность пространственно-временных представлений); на уровне предложений (трудности понимания логико-грамматических конструкций). Младшие школьники с задержкой психического развития по качеству понимания текста находятся на уровне функциональной безграмотности, они воспринимают текст неточно, искаженно и поверхностно [6; 7; 9].

Обучаясь в школе, дети изучают разного типа тексты, одним из которых является учебный текст. Учебный текст в современной литературе характеризуется как письменный текст, имеющий учебно-воспитательную направленность [5]. Учебный текст – это текст обучающий, источник учебной информации, определяющий содержание и характер процесса обучения.

Важной частью образовательного процесса школьников является изучение математики, служащей не только основой для дальнейшего обучения и для формирования важных социальных навыков и умений, но и являющейся значительной составляющей в процессе овладения другими учебными дисциплинами. Изучение математики необходимо для развития интеллектуальных, познавательных и творческих способностей детей.

Понятие «арифметическая задача», по мнению С.С. Ахтамовой, определяется как текст, отражающий количественные отношения между реально существующими объектами. Признаками текстовой задачи являются: словесное изложение сюжета задачи; наличие числовых значений или данных; задание или вопрос, требующий нахождения искомых величин [3].

Каждая математическая задача имеет свои особенности и способствует развитию речи, познавательных процессов, логического мышления детей, а также помогает усвоению математических понятий, отношений и закономерностей. Решая задачи, обучающиеся овладевают такими важными навыками, как контроль и планирование своей деятельности [2; 10].

Основным условием решения математической задачи является понимание и анализ её текста, то есть понимание значений всех слов, предложений, понимание описанной в тексте ситуации, выделение отношений между величинами в задаче.

Дети с задержкой психического развития в связи с особенностями в развитии познавательной сферы, в большей степени характеризующиеся несформированностью приемов умственной деятельности, недостаточными представлениями об окружающем мире, испытывают ряд трудностей в умении решать математические задачи.

Согласно точке зрения О.А. Алексеевой [1], решение задач является сложной аналитико-синтетической деятельностью. Процесс решения задачи включает ряд этапов, требующих от ребенка определенных умений и навыков, к которым относятся: восприятие, анализ содержания задачи, планирование решения, выполнение решения задачи, формирование ответа, проверка ответа и решения, исследование задачи. Автором было выявлено, что самым сложным для детей с задержкой психического развития является восприятие и анализ содержания задачи, выбор необходимо для решения действия и составление плана решения.

Решая задачи, обучающиеся с задержкой психического развития могут выбрать неправильные действия для их решения, могут допускать ошибки в вычислениях или ошибки невнимания, могут отказаться решать – всё это обусловлено непониманием смысла задач [8].

Исследование Е.С. Тушевой и Ю.А. Костенковой показало, что ошибки младших школьников с задержкой психического развития связаны с трудностями восприятия применяемых в математических задачах словосочетательных конструкций [13].

О.А. Алексеева также отмечала, что наиболее сложными вариантами арифметических задач для школьников с задержкой психического развития являются: логические задачи, для которых важным аспектом является понимание сложных логико-грамматических конструкций; задачи на разностное сравнение; задачи, в которых обучающемуся требуется задать определенный вопрос, приводящий к тому или иному решению. Возникновение трудностей в процессе решения задач обучающимися с задержкой развития заключаются не в виде задачи, а в формулировке условия, в количестве данных или в наличии дополнительного вопроса.

В заключении можно сделать вывод, что математические задачи играют огромное значение в развитии школьников с задержкой психического развития. Основные проблемы в процессе решения математических задач возникают в связи с трудностями понимания прочитанного, обусловленного специфическими особенностями развития.

Список литературы

1. Алексеева О.А. Особенности понимания текста сюжетных задач младшими школьниками с ЗПР // Вестник ВятГУ. – 2011. – №2–3. – С. 114–121.
2. Андриашина А.И. Специфика формирования математического мышления у младших школьников с нарушениями письменной речи / А.И. Андриашина, Л.А. Тишина // Актуальные проблемы современного образования детей с ОВЗ (Москва, 30 ноября 2020 года). – М.: ИКП РАО, 2020. – С. 77.
3. Ахтамова С.С. Особенности решения текстовых задач в коррекционной школе // Вестник ТГПУ. – 2018. – №8 (197). – С. 121–127.
4. Бейтуллаева Э.А. Особенности осознанного чтения у младших школьников // Проблемы Науки. – 2018. – №6 (126). – С. 104–107.
5. Ведякова Н.А. Учебный текст – научный текст? // Lingua mobilis. – 2016. – №1 (54). – С. 19–26.
6. Денисова Е.С. Выявление нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – №2 (30). – С. 102–107.
7. Енжевская М.В. Современные зарубежные исследования проблемы понимания текстов младшими школьниками / М.В. Енжевская, С.П. Санина // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. №3. – С. 83–91.
8. Захарченко Е.Н. Формирование понимания текста сюжетной задачи детьми с задержкой психического развития / Е.Н. Захарченко, Н.С. Сухонина // Аллея науки. – 2022. – №6 (69). – С. 667–670.
9. Зыкова Н.А., Магруппова Ю.Ф. Психологическая характеристика нарушения навыков чтения у младших школьников с задержкой психического развития / Н.А. Зыкова, Ю.Ф. Магруппова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8. №4А. – С. 18–26.
10. Скира Е.В. Трудности решения арифметических задач младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями / Е.В. Скира // Специальное образование. – 2017. – №1. – С. 42–51.
11. Тишина Л.А. Изучение смыслового компонента процесса чтения у младших школьников / Л.А. Тишина // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: метод. сб. по мат. Междунар. симпозиума; под общ. ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой [и др.]. – 2018. – С. 277–280.
12. Тишина Л.А. Базовые операции декодирования вербальной информации у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.А. Тишина, Н.А. Акимова // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы. сборник научных статей; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб., 2022. – С. 218–222.
13. Тушева Е.С. Систематизация приемов дифференциации словосочетательных значений при решении арифметических задач учащимися с задержкой психического развития / Е.С. Тушева, Ю.А. Костенкова // Специальное образование. – 2014. – №10 – С. 199–202.

DOI 10.31483/r-106139

Тьюторское сопровождение студентов с ОВЗ в вузе

Аннотация: в статье рассматривается проблема доступности и качества высшего образования для студентов с инвалидностью. Представлен проект организации учебно-методического и психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми потребностями.

Ключевые слова: адаптация, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение.

В высших учебных заведениях в настоящее время речь идет лишь о 28 тыс. инвалидов или 0,7% от общей численности студентов вузов.

Создание возможности для обучения студентов с ОВЗ является одним из приоритетов современной высшей школы. Студентами РГУ имени С.А. Есенина был создан проект, посвященный данной проблеме «Добрый университет для тебя».

Актуальность данного проекта подтверждается ежегодным запросом абитуриентов с ОВЗ и их родителей на помощь в период адаптации к высшему учебному заведению.

Цель проекта – максимально облегчить процесс адаптации студента с ОВЗ или инвалидностью к новым условиям университета.

Задачи проекта: консультирование сотрудников университета об особых образовательных требованиях лица с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья; консультативное, учебно-методическое и социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью в процессе обучения в вузе; помощь при применении дистанционных образовательных технологий; посредничество и организация коммуникации студента с ОВЗ с преподавателями и другими работниками университета.

Ключевые мероприятия проекта:

1) знакомство с территорией университета – расположением корпусов, входов с пандусами, если это необходимо;

2) знакомство с архитектурно-бытовым устройством самого здания университета:

а) нахождение аудиторий, которые обозначены в расписании студента с ОВЗ, выбор наиболее удобного пути в эти аудитории;

б) нахождение санитарно-бытовых комнат и комнат приема пищи и т. д.

в) нахождение библиотеки РГУ;

3) встреча и сопровождение студента с ОВЗ в процессе реализации образовательного процесса, оказание помощи по запросу:

а) помощь при записи лекций;

б) организация помощи в обеспечении методической литературой, доступом в Интернет;

в) помощь в использовании ресурсов библиотеки РГУ: версии для слабовидящих сайта университета; интегрированного синтезатора речи в мобильном приложении ЭБС «Лань»;

г) сопровождение студента на внеучебные мероприятия, реализуемые в рамках вуза: посвящение в студенты, посещение театров и экскурсий, организация встреч с психологической службой РГУ;

4) общение тьютора с преподавателями, работающими с этим студентом в семестре:

а) ознакомление их с особыми образовательными требованиями по отношению к этому студенту, которые обуславливаются его диагнозом;

б) информирование преподавателей о возможностях сетевого взаимодействия как ресурса развития инклюзивного высшего образования, которое позволяет усиливать ресурс любой образовательной организации за счет возможностей других организаций, вовлеченных в сеть;

в) для инвалидов по зрению преподаватель может за несколько дней до планируемого занятия через помощника передать учебный материал и использование увеличенного изображения, шрифта, предоставление теоретического материала в форме аудиофайлов, создание возможности прочтения текстового материала с помощью программ незрительного доступа, то есть при использовании специальных компьютерных программ синтезаторов речи;

г) видеолекции сопровождаются хронокартой, что существенно облегчает ориентировку в видеофайле, обеспечивает возможность возврата к видеофрагментам лекции [1, с. 65].

В ходе подготовки лекции педагогу необходимо внимательно продумать содержание, оценить речевой материал с позиций возможности слухозрительного восприятия материала, доступность его содержания с точки зрения понимания обучаемыми значений употребляемых понятий и форм речи. Четко артикулировать тексты, предназначенные для слухозрительного, слухового и зрительного восприятия. В случае возникновения трудностей понимания, допустимы устно-дактильное проговаривание отдельных единиц речи, запись на доске, использование презентации. Учебный материал для

70 Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых

студентов с нарушением слуха необходимо сопровождать визуальным рядом. В лекциях желательнее использовать максимально наглядное изложение материала, насыщать занятия иллюстративными и справочными материалами. Аудиолекции необходимо сопровождать сурдопереводом.

Формат представления наглядного материала презентаций для студентов с нарушениями ОДА и зрения (слабовидящих) следует обеспечить минимизацией текстового материала и максимальным использованием наглядных схем и таблиц.

При реализации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса у студентов с инвалидностью необходимо учитывать следующие трудности и проблемы:

1) технические проблемы (отсутствие широкополосного канала связи; проблемы, связанные с низкой компьютерной грамотностью студентов);

2) психолого-педагогические проблемы реализации дистанционных технологий обучения (использование дистанционных и онлайн – курсов дополнительно к основному обучению приводит к дополнительной учебной нагрузке на студентов с инвалидностью; отсутствие мотивации к обучению на онлайн – курсах; разница в подготовленности студентов с инвалидностью к восприятию новой информации в дистанционном формате; недостаток эмоционального взаимодействия между преподавателем и обучающимися, а также между самими обучающимися, дефицит социально-эмоционального контакта [2, с. 9].

Также необходимо учитывать условия, позволяющие достичь максимально полной инклюзии лица с нозологиями в общую вузовскую среду:

– создание ситуаций социальной успешности для всех учащихся; делегирование части полномочий по принятию наиболее значимых групповых решений самому студенту с нозологией;

– создание и применение разноуровневых заданий в рамках конкретных занятий, которые позволяют продемонстрировать наиболее сильные стороны личности всех членов студенческого коллектива;

– использование дискуссионных форм решения наиболее проблемных групповых вопросов; внедрение и постоянное использование в групповой коррекционной работе различных статусно-ролевых игр, дающих возможность систематизировать и апробировать набор наиболее приемлемых поведенческих форм для учащихся, имеющих инвалидность и испытывающих длительную социальную депривацию;

– применение техники групповых системных расстановок, когда каждый член коллектива имеет возможность рефлексивно представить себя на месте другого индивида; использование микрогрупповых форм работы с градацией функционального арсенала для каждого члена микрогруппы;

– опора на состязательные стороны коррекционного занятия, позволяющая придать им оттенок необходимой позитивной конкурентности; сочетание в рамках занятий адаптированных заданий, нацеленных на развитие вариативного спектра сигнальных систем восприятия информации обучающимся с нозологией;

– ориентация при необходимости на технику мозгового штурма, дающей возможность студенту с инвалидностью минимизировать его дефекты; учет в ходе процесса дистанционного обучения инвалидов потенциальных возможностей в добычании знаний, которые можно выявить и сформировать при организации и проведении специальных групповых коррекционных онлайн-занятий;

– обеспечение материально-технической и программно-технической возможности применения электронного образования и дистанционных образовательных технологий для проведения групповых занятий;

– использование интерактивности для полноценного усвоения учебного материала при применении дистанционных технологий обучения [3, с. 72].

Качественные показатели (результаты) проекта: информирование студента с ОВЗ о технической реализации «Доступной среды вуза», снижение уровня тревожности первокурсников с ОВЗ, улучшение процесса адаптации к изменившимся условиям, знакомство с преподавателями и знакомство преподавателей с особыми образовательными требованиями данного студента, установление неформальных (возможно, приятельских) отношений с тьюторами – формирование контактных студенческих групп.

Список литературы

1. Айсмонтас Б.Б. Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе / Б.Б. Айсмонтас, С.В. Панюкова, Г.Г. Саитгалиева // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. №1. – С. 60–70.
2. Панюкова С.В. Организация сетевого взаимодействия ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов с вузами-партнерами / С.В. Панюкова, Г.Г. Саитгалиева, В.С. Сергеева // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. №2. – С. 7–18.
3. Сорокин Н.Ю. Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе / Н.Ю. Сорокин, Т.Г. Луковенко // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. №2. – С. 68–76.

ОЦЕНКА РЕАЛИЗОВАННОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ПАМЯТИ У ЛИЦ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация:** статья представляет собой описание проведенной опытно-экспериментальной работы по изучению возможностей развития памяти у взрослых людей с легкой и умеренной степенью тяжести. Это исследование является продолжением работы об изучении сформированности памяти.*

***Ключевые слова:** память, психодиагностика, коррекция, методики, умственная отсталость.*

Данная работа представляет собой описание проведенной опытно экспериментальной работы по изучению возможностей развития памяти у взрослых людей с легкой и умеренной степенью тяжести. Это исследование является продолжением работы об изучении сформированности памяти.

Актуальность исследования памяти взрослых с умственной отсталостью обусловлена тем, что развитие слуховой, слухоречевой и зрительной памяти у данных лиц будет способствовать их социализации и интеграции в общество, через повышение их самостоятельности в жизнедеятельности.

Базой опытно-экспериментальной работы является государственное учреждение Тульской области «Тульский психоневрологический интернат», структурное подразделение в п. Торхово. Для исследования были выбраны 6 человек в возрасте от 33 до 45 лет. Гендерное разделение – 3 мужчин и 3 девушки.

Результаты констатирующего этапа диагностики памяти у взрослых людей с умственной отсталостью были представлены в прошлом исследовании [1]. Краткие выводы.

Уровень кратковременной слуховой памяти наблюдается у 28% – высокий, у 43% наблюдается средний уровень памяти и у 29% уровень памяти ниже среднего. Анализ долговременной слуховой памяти представляет собой: 14% высокий уровень памяти, у 86% средний уровень.

Кратковременная зрительная память у большинства (83%) на среднем уровень, у 17% уровень ниже среднего.

Опосредованное запоминание у половины 50% низкий уровень памяти, у 17% уровень памяти средний и у 33% высокий уровень памяти.

Оценка результатов по развитию видов памяти лиц в зрелом возрасте с умственной отсталостью, указывается на наибольшую сохранность зрительной памяти. Конечно, она всё равно отстаёт по уровню развития от нормы, но является наиболее сформированной относительно остальных видов при данном нарушении. Наиболее дефицитарной оказывается словесно-логическая память, что связано со слабым развитием опосредованности.

По результатам проведенной диагностической работы была составлена и реализована коррекционная программа. Всего было проведено 12 занятий по 45 минут (всего 10 часов занятий) направленных на развитие всех сторон памяти.

Из-за отсутствия методик развития памяти для взрослых людей с умственной отсталостью, была произведена адаптация вариантов заданий для людей с нормативным развитием. Адаптация коррекционно-развивающей программы для лиц зрелого возраста с умственной отсталостью заключалась в упрощении формулировок некоторых заданий, увеличение времени на выполнение упражнений, поддержание интереса к выполнению заданий, ответах на возникающие во время занятий вопросов и оказании помощи при необходимости.

Для коррекции слуховой кратковременной памяти возможно использование следующих заданий: «Слушаем и рисуем», «Магазин», «Не ошибись».

Для коррекции зрительной кратковременной памяти возможно использование следующих заданий: «Разноцветная лесенка», «Инопланетяне», «Опиши картинку».

Для коррекции слуховой долговременной памяти возможно использование следующих заданий: «Чемодан», «Пары слов».

Для коррекции опосредованной памяти возможно использование следующих заданий: «Запомни и нарисуй», «Запомни пары слов», «Запомни картинки», «Расположи картинки по порядку и расскажи текст».

Результаты реализации коррекционно-развивающей программы представлены в сводной таблице результатов (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительные данные об уровне развития памяти у лиц в зрелом возрасте с умственной отсталостью, полученные в ходе констатирующего и контрольного этапов исследования

№	Имя	«10 слов» А.Р. Лурия				«Память на образы» Н.Я. Семаго		«Память на числа» Дж. Миллер		«Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьев		«Пиктограмма» А.Р. Лурия	
		Кратковременная слуховая память		Долговременная слуховая память		Кратковременная зрительная память		Опосредованное запоминание					
		Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
1	Людмила	3С	2НС	3С	3С	4НС	4НС	2Н	2Н	1Н	2С	3С	3С
2	Елена	2НС	2НС	3С	3С	6С	6С	2Н	2Н	1Н	2С	2НС	3С
3	Оксана	3С	3С	3С	4В	6С	2Н	–	–	2С	2С	3С	3С
4	Михаил	4В	3С	3С	3С	6С	7ВС	4НС	10В	3В	3В	3С	3С
5	Петр	4В	2НС	4В	4В	6С	6С	4НС	10В	1Н	2С	3С	3С
6	Роман	2НС	2НС	3С	3С	6С	2Н	–	–	3В	3В	3С	3С

*Примечание: *Конст* – констатирующий этап, *Контр* – контрольный этап, *ОВ* – очень высокий уровень, *В* – высокий уровень, *С* – средний уровень, *НС* – уровень ниже среднего, *Н* – низкий уровень, *ОН* – очень низкий уровень.

Анализ таблицы позволяет сделать следующие выводы.

Большинство исследуемых (67%) всё ещё испытывают трудности в запоминании слов, не могут грамотно их запомнить и воспроизвести. Кратковременная слуховая память по результатам методики имеет только малозначительные количественные изменения. Однако, после реализации коррекционно-развивающей программы улучшился уровень долговременной слуховой памяти и уменьшилось количество ошибок при воспроизведении слов, что говорит о частичной эффективности программы.

Результаты контрольного этапа получились не однозначными. Часть (33%) исследуемых показала качественно низкие результаты. Они испытывали трудности в запоминании, назывании и вспоминании предъявляемых образов. Другие исследуемые (17%) улучшили выполнение задания, установившая больше смысловых связей между образами и лучше запоминая и воспроизводя предъявляемые образы.

По результатам контрольного этапа участники выборки имеют радикальные результаты. У половины исследуемых объем и скорость запоминания кратковременной зрительной памяти остались на низком уровне, воспроизведение по прежнему содержит ошибки. Другая половина исследуемых улучшила свои результаты: увеличилось скорость запоминания и быстрота воспроизведения. Так же для последней группы выполнение методики требовало меньшей помощи.

На контрольном этапе исследуемые показали улучшения при выполнении заданий на опосредованное запоминание. Повысилось качество смысловых связей между словами и картинками (однако большая часть ассоциаций имела конкретный и ситуативный характер). Количественные изменения отразились в увеличении числа правильно названных картинок.

Результаты коррекционно-развивающей программы показали количественные изменения в выполнении методики. Немного улучшилось качество смысловых связей между словами и картинками, однако большая часть ассоциаций имела конкретный и ситуативный характер. Количественные изменения проявились в увеличении числа запомненных связей.

Таким образом, можно считать, что составленная коррекционно-развивающая программа недостаточно эффективна в развитии памяти лиц в зрелом возрасте с умственной отсталостью. Для достижения лучших результатов необходима доработка коррекционно-развивающей программы, продолжительная работа и увеличение срока проведения, и количества заданий.

Ухудшение причин роста показателей в интерпретации результатов, может являться факт скованности, страха и раскрепощенности исследуемых.

Список литературы

1. Николаева С.С. Особенности памяти у лиц в зрелом возрасте с умственной отсталостью / С.С. Николаева, С.К. Хаидов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2022. – №10. – С. 48–50.

Нуждаева Светлана Владимировна

магистрант

Научный руководитель

Лещенко Светлана Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ РЕЧИ ПАЦИЕНТА С АФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ НА ЭТАПЕ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОТДЕЛЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

***Аннотация:** в статье представлены результаты обследования состояния речи у пациента с афферентной моторной афазией по методике М.Г. Храковской «Стандартизованный протокол нейропсихологического обследования больных с афазией с количественной оценкой обследуемых функций».*

***Ключевые слова:** афферентная моторная афазия, кистевой праксис, оральный праксис, зрительный гнозис.*

В работу логопеда в составе мультидисциплинарной реабилитационной команды (МДРК) в отделении реабилитации входит обследование речевой функции пациента, составление логопедического заключения и плана реабилитационных мероприятий. Далее на основе составленного плана логопед проводит занятия с пациентом, направленные на восстановление нарушенных речевых функций. Для обследования состояния речи пациентов с афазией используют методики А.Р. Лурия, В.М. Шкловского, Т.Г. Визель, М.Г. Храковской и других авторов. Опираясь на клинические проявления, характерные для рассматриваемого дефекта, нами был выбран диагностический комплекс М.Г. Храковской «Стандартизованный протокол нейропсихологического обследования больных с афазией с количественной оценкой обследуемых функций», которая основана на методике нейропсихологического обследования А.Р. Лурия. Данная методика представлена в виде девяти блоков.

I блок. Экспрессивная речь. В данном блоке обследуется состояние диалогической, монологической, автоматизированной, отраженной, спонтанной речи, а также номинативной функции речи. Для обследования экспрессивной речи применялось 30 единиц заданий.

II блок. Импрессивная речь. Здесь выявляем нарушения понимания ситуативной речи, понимания простых и сложных инструкций, логико-грамматических конструкций, а также состояние фонематического слуха. Для обследования импрессивной речи применялось 30 единиц заданий.

III–V блоки. Обследование письма, чтения и счета. При обследовании сохранности навыков чтения применяют: чтение автоматизированных энграмм, предложений, слов, букв, текстов.

При диагностике письма используют автоматизированное письмо; списывание слов с печатного шрифта, с письменного шрифта, письмо под диктовку, букв письменным (строчные и заглавные) и печатным шрифтом, слов, предложений; самостоятельное письмо (спонтанное письмо, написание названий предметов).

При обследовании счета и счетных операций применяют чтение простых чисел, запись чисел под диктовку, узнавание римских цифр, сложение и вычитание, умножение и деление.

Для обследования письма и чтения применялось 10 единиц заданий, для счета – 6 единиц заданий.

VI блок. Праксис. Выявляем нарушения кистевого и орального праксиса. Для обследования кистевого праксиса применялось 12 единиц заданий, для орального праксиса – 10 заданий.

VII блок. Ориентировка в пространстве. Обследуем состояние пространственных действий и ориентировку в «схеме тела». Для обследования ориентировки в пространстве применялось 7 единиц заданий.

VIII блок. Зрительный гнозис. Выявляем возможность пациента узнавать реальные предметы, предметные картинки, стилизованные, контурные, зашумленные изображения, дифференцирование фигур по Поппельрейтеру (наложенные фигуры), узнавание лиц по портретам, узнавание цвета. Для обследования зрительного гнозиса применялось 8 единиц заданий.

IX блок. Стереогноз. Выявляем возможность пациента узнавать предметы на ощупь. Обследуем узнавание предметов на ощупь правой рукой и левой рукой. Для обследования стереогноза применялось 6 единиц заданий.

Интерпретация результатов. Каждая единица задания оценивалась следующим образом: при полном правильном выполнении начислялось 2 балла, при неточном – 1 балл, при невозможности выполнения – 0 баллов.

Баллы, полученные за выполнение всей серии заданий, суммировались и соотносились со специальными шкалами оценок.

Оценка тяжести нарушения для различного числа единиц задания (в баллах)

Степени выраженности нарушений	Число единиц заданий								
	6	7	8	10	12	15	20	30	40
отсутствие нарушений (0 степень)	12–11	14–13	16–15	20–19	24–23	30–28	40–38	60–65	80–74
Легкая степень (I степень)	10–8	12–10	14–11	18–14	22–16	27–20	37–27	55–40	73–50
средняя степень (II степень)	7–4	9–6	10–6	13–7	15–8	19–11	26–12	39–18	48–20
тяжелая степень (III степень)	3–0	5–0	5–0	6–0	7–0	10–0	11–0	17–0	19–0

Сумма баллов соответствует, с учетом числа предъявленных заданий, четырем степеням выраженности нарушений: 0 степень – нет нарушений, I степень – легкая степень нарушения, II степень – средняя степень нарушения, III степень – тяжелая степень нарушения.

Для исследования той или иной функции (письма, чтения, счета и т. п.) или одной из ее сторон (экспрессивная речь, импрессивная речь и т. п.) предъявлялись, как видно из схемы обследования, несколько заданий.

Для определения степени выраженности нарушений функции в целом или какой-то из ее сторон выводилось среднее арифметическое из оценок степеней выраженности нарушений отдельных видов функций.

Апробация диагностической программы проводилась на базе отделения медицинской реабилитации пациентов с нарушением функций ЦНС Государственного учреждения здравоохранения Тульской области «Тульская областная клиническая больница». Нами было проведено полное обследование пациента с речевыми нарушениями и в дальнейшем составлено логопедическое заключение.

К.М.И., 72 года. Пенсионер. Диагноз: ишемический инсульт в бассейне левой СМА. Неврологический статус: сознание ясное. Лицо асимметрично справа. Язык по средней линии. Нистагма нет. Парезов нет. МРТ г/м: Очаговые изменения в левой височно-теменной доле большого мозга размерами 3.5*5.0 см.

Логопедический статус. Пациент активен, эмоционально лабилен. Часто использует при общении жесты, мимику, иногда междометия.

Мозговая доминантность: правша.

Экспрессивная речь: грубо нарушена. Присутствует речевой эмбол: *«ина»*. Отмечаются выраженные трудности инициации самостоятельного высказывания. Возможно сопряженное произнесение своего имени. Прямой счет, перечисление дней недели при сопряженном произнесении сопровождается обилием литеральных парафазий, либо пациент воспроизводит абрисы слов. Договаривание пословиц, стихов и допевание песен затруднено. Чаще пациент воспроизводит абрис слова, а в остальных случаях повторяет последний слог. Доступно повторение некоторых гласных звуков [а, о, у] с частыми ошибками (пациенту трудно дифференцировать [о] и [у]), и некоторых согласных: губных [м], переднеязычных [т] и заднеязычных [г], а также некоторых слогов (ма, му, мо, та, то, ту, га) и коротких слов (кот-»от», дом-»ом») с опорой на артикуляцию специалиста. Произнесение абрисов слов, слогов, звуков нерегулярное. Повторение цепочки слов, предложений недоступно. Также недоступно называние предметов, действий, составление предложений по картинкам, пересказ текста, составление рассказа по картинке и заданной теме.

Импрессивная речь: частично нарушена. Понимание ситуативно-обусловленной и внеситуативной обращенной речи относительно сохранно. Отчуждения смысла слов при показе реальных предметов не наблюдается. Значительно затруднен показ частей тела. Фонематический слух сохранен. Наблюдаются затруднения при понимании логико-грамматический конструкций.

Письменная речь: грубо нарушена. Доступно копирование простых слов. Самостоятельное письмо отсутствует. Доступно чтение «про себя» некоторых букв (А, М, О, Г, У, Т), слов (*мама, гора, речка, окно*), автоматизированных энграмм (*ФИО, Тула, Россия*), простых письменных инструкций (*закройте глаза, поднимите руку, покажите окно, поправьте волосы*).

Счет: грубо нарушен. Частично доступно чтение простых чисел и запись их под диктовку. Также доступны счетные операции сложения и вычитания (в пределах 10) без перехода через десяток.

Праксис: грубо нарушен. При обследовании кистевого праксиса выявлены нарушения в формировании позы кисти и переключении поз. Имитация большей части предметных действий и жестов возможна только по показу, а некоторые действия недоступны даже по показу.

При выполнении проб на обследование орального праксиса пациент демонстрирует растерянность, ощупывает руками щеки и язык. Из предъявленных десяти проб выполнил только три по показу, остальные пробы не выполнил.

Ориентировка в пространстве: частично нарушена. Конструктивный праксис сохранен. Ориентировка на планах и географической карте выполнялась по наводящим вопросам. Пробы на ориентировку в правой и левой половине тела выполнены с ошибками. Частично доступен показ различных частей тела по подражанию. Показ пальцев рук крайне затруднителен.

Зрительный гнозис: нарушен. Частично доступно узнавание реальных предметов, предметных картинок, контурных и стилизованных изображений, узнавание лиц и цвета. При выполнении проб периодически нужно было описывать предмет. Узнавание зашумленных и наложенных фигур крайне затруднительно.

Стереогноз: частично доступен. Пациент без труда определил на ощупь обеими руками яблоко. Прищепку распознал правой рукой с третьей попытки, левой – со второй. Конфету не узнал.

Логопедическое заключение: афферентная моторная афазия тяжелой степени выраженности. Зрительная агнозия средней степени выраженности.

Таблица 2

Результаты обследования пациента К.М.И. на констатирующем этапе

Критерии		Результаты констатирующего этапа	
		Баллы	Степень выр-ти
Экспрессивная речь		10	тяжелая
Импрессивная речь		40	средняя
Письменная речь		4	тяжелая
Счет		4	тяжелая
Праксис	Кистевой	6	тяжелая
	Оральный	3	тяжелая
Ориентировка в пространстве		8	средняя
Зрительный гнозис		7	средняя
Стереогноз		6	средняя

Таким образом, в результате проведенного обследования у К.М.И. были выявлены грубые нарушения экспрессивной речи, письменной речи, счета, кистевого и орального праксиса. Состояние импрессивной речи, ориентировка в пространстве, зрительный гнозис, стереогноз оказались менее нарушенными (средней степени выраженности). Результаты исследования стали основанием для разработки программы восстановления речи у пациента с афферентной моторной афазией, основным направлением которой является растормаживание речи, восстановление чтения (начиная с глобального), письма, ориентировки в пространстве и других нарушенных функций.

Список литературы

1. Визель Т.Г. Нейropsychологическое блиц-обследование / Т.Г. Визель // Тесты по исследованию высших психических функций. – М.: В. Секачев, 2005. – 24 с.
2. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека: и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 432 с.
3. Храковская М.Г. Афазия. Агнозия. Апраксия. Методики восстановления / М.Г. Храковская. – СПб.: Нестор-История, 2017. – 312 с.
4. Цветкова Л.С. Методика оценки речи при афазии / Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 344 с.
5. Щербакова М.М. Методика скрининг обследования больных с афазией: учеб.-метод. пособ. / М.М. Щербакова, С.В. Котов. – М.: Академия, 2017. – 117 с.

Паремузян Виктория Артуровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

СПЕЦИФИКА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье рассматриваются основные проявления расстройств аутистического спектра. Дается характеристика игровой деятельности дошкольников с РАС. Выделяются уровни сформированности игры.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, игра, игровая деятельность.

В последние годы возросло количество детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). По статистике американского Центра по контролю и профилактике заболеваний (2020 год) примерно у каждого 36 ребенка в США было диагностировано РАС [9]. Расстройства аутистического спектра – тяжелое нарушение, влияющее на все сферы психического развития ребенка: перцептивную, интеллектуальную, речевую, эмоционально-волевою, поведенческую. РАС характеризуется как pervasive расстройство, проявляющееся в нарушениях социального взаимодействия и коммуникации, в стереотипном поведении [1].

При РАС доминирующим положением является нарушение общения, проявляющееся во всей деятельности ребенка и занимающее преобладающее место в дальнейшем его развитии. В связи с чем преодоление трудностей социально-коммуникативного взаимодействия детей с РАС является приоритетной целью социально-реабилитационной работы [2; 3].

Основой для развития коммуникативных навыков и общения дошкольников, по мнению многих ученых (Л.С. Выготский [4], М.И. Лисина [5], Д.Б. Эльконин [8] и др.), является ведущая деятельность – игра. Благодаря развитию игровой деятельности у детей формируются личностные ориентиры, способность соблюдать правила поведения и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. В процессе игрового взаимодействия ребенок учится понимать эмоции других, благодаря чему у него формируется эмпатия, положительно влияющая на развитие навыков ведения диалога. Таким образом, игра является источником развития когнитивных, эмоциональных и социально-коммуникативных способностей дошкольника.

С целью изучения особенностей игровой деятельности дошкольников с РАС нами было проведено экспериментальное исследование, основанное на методике О.В. Солнцевой [7]. В исследовании приняли участие 7 детей 5–6-летнего возраста, имеющих РАС. Исследование проводилось на базе «Центра развития и коррекции речи Марии Новожен». Основным методом диагностики являлось включенное наблюдение. Игровые ситуации в эксперименте были направлены на выявление особенностей сюжетно-ролевой игры дошкольников с РАС и заключались в обследовании способностей детей выделять роль, создавать сюжет игры и следовать ему, создавая игровую обстановку и используя игровые действия и предметы-заместители, использовать игровую коммуникацию.

По результатам экспериментального исследования игровой деятельности было выявлено, что у подавляющего большинства детей с РАС игровая деятельность находится на манипулятивном уровне. В игре детей отсутствовал сюжет, в ней преобладали хаотичные и бесцельные движения с игрушками и предметами. Они стучали предметами и игрушками по столу/полу, манипулировали предметами перед глазами. Игры детей были направлены на получение сенсорных ощущений от взаимодействия с игрушками и предметами, они были ими поглощены. Также у дошкольников с РАС наблюдались особенности в тактильном восприятии предметов и игрушек, некоторые дети, заинтересовавшись игрушкой и дотронувшись до нее, бросали ее в сторону, при попытках взрослого повторно привлечь их внимание к ней, они демонстрировали отказ от этого. Дети не использовались предметы-заместители, основными предметами их манипуляции являлись кубики и машинки. Дети могли длительное время катать машинки, строить башни из кубиков, выкладывать кубики в ряд, что свидетельствует о наличии стереотипного поведения. Помимо манипулятивной игры, у некоторых дошкольников с РАС наблюдалась и функциональная. При попытках взрослого вступить с детьми в игровое взаимодействие проявлялась негативная реакция и дезадаптивное поведение. Лишь у 2 детей наблюдался кратковременный контакт со взрослым: дети пытались повторять действия взрослого и следовать его инструкции. Так, дошкольники с РАС находились на этапе сформированности предметно-манипулятивной игры, а этапы развития функциональной, символическая и сюжетная игры были у них не сформированы.

Таким образом, игра аутичного ребенка имеет огромное отличие от игры его сверстников, имеет другую логику и динамику развития. Если в норме у детей предметно-манипулятивные, сенсорные игры, совершенствуясь и усложняясь, становятся частью сюжетно-ролевой игры [8], то при РАС самые легкие и примитивные игры остаются самостоятельными и не включаются в сюжет, и их усложнение происходит лишь в сенсорных играх, направленных на аутостимуляцию. Игра ребенка, имеющего РАС, направлена на получение сенсорных впечатлений и аутостимуляцию, выполняющую защитную функцию и блокирующую неприятные впечатления окружающего мира.

В рамках диагностики степени сформированности игровой деятельности, используя уровневую систему оценивания, дети условно были поделены на три группы.

Для детей, имеющих пороговую степень сформированности игровой деятельности, характерны бесцельная, хаотичная манипуляция с предметами и игрушками, целью которой является получение сенсорных ощущений (слуховых, зрительных, тактильных). Наблюдается отсутствие желания взаимодействовать со взрослым в виде дезадаптивного поведения, отсутствие ролевого поведения, неиспользование предметов-заместителей.

Дошкольники, имеющие базовый уровень сформированности игрового взаимодействия, характеризуются наличием функциональной игры, использованием предметов в соответствии с реальностью. Вступают в кратковременное взаимодействие со взрослым. Роль детей определяется выполняемым им действием. В играх, при наводящей подсказке взрослого, детьми используются предметы-заместители.

Детям с достаточным уровнем игровой деятельности характерны: наличие сюжетной игры, наличием роли и ролевого поведения, выполнением действий в согласии с выбранной ролью. Они активно вступают в игровое взаимодействие со взрослым, как в кратковременное, так и длительное. Используют предметы-заместители в соответствии с сюжетом игры.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы:

1) игровая деятельность дошкольников с РАС характеризуется наличием стереотипного поведения с целью получения сенсорных ощущений, повторяющимися действиями, нежеланием вступать во взаимодействие со взрослыми;

2) в связи с неоднородностью и вариативностью нарушений у детей, имеющих расстройства аутистического спектра, необходима разработка и проектирование коррекционно-развивающих программ по развитию игровой деятельности, основанных на принципах индивидуального и дифференцированного подходов.

Список литературы

1. Адильжанова М.А. Влияние имитационных способностей на развитие речи у детей с аутизмом / М.А. Адильжанова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: мат. IV Междунар. науч.-практ. конф.; под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – 2014. – №3 (5). – С. 87–88. – EDN TMGVKB.
2. Адильжанова М.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития / М.А. Адильжанова, Л.А. Тишина // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. – 2020. – №4. – С. 89.
3. Артемова Е.Э. Междисциплинарный подход к организации логопедической работы на ранних этапах коррекционного воздействия / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство»: сб. тезисов; отв. ред. К.Н. Поливанова. – 2017. – С. 184–186.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах. 2017. №28 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/the-game-and-its-role-in-the-mental-development-of-the-child> (дата обращения: 01.04.2023).
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М., 2011. 384 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/lol-1997/LOI-383.html/> (дата обращения: 30.01.2019).
6. Особенности игровой деятельности детей с РАС / Н.И. Николаева, С.В. Васерман, А.А. Белисова [и др.] // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. XVIII Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 15 декабря 2018 года); отв. ред. Г.Ю. Гуляев. – В 2 ч. Ч. 2. – Пенза: Наука и Просвещение, 2018. – С. 287–289. – EDN VOWHKN.
7. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 176 с.
8. Эльконин Д.Б. Игра и психическое развитие. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах. 2017. №28 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/play-and-mental-development> (дата обращения: 01.04.2023)
9. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020 Surveillance Summaries. – March 24, 2023. – №72 (2). – P. 1–14.

Парфенова Галина Леонидовна
канд. психол. наук, доцент, доцент
Институт психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»
г. Барнаул, Алтайский край

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье ставится проблема стрессоустойчивости одаренных подростков. Представлена батарея методик для идентификации подростков с общей одаренностью на основе модели Дж. Рензулли; эмпирически факты о стрессоустойчивости одаренных подростков; различиях в стрессоустойчивости у одаренных подростков и подростков, у которых общая одаренность не выявлена.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, подросток, одаренность, общая одаренность.

Подростковый возраст – один из важных этапов в жизни человека. В этот период, познавая себя, подросток открывает и других, устанавливает социальные контакты, активно ищет и находит в себе все больше ресурсов развития и саморегуляции, о которых ранее не догадывался. У подростка формируются жизненные цели и установки [3].

Личностный рост и развитие подростков происходят на фоне перестройки их организма в целом и сопровождаются огромным количеством стрессов; они вызваны как физиологическими изменениями, так и школьными перегрузками, трудностями взаимопонимания со сверстниками и взрослыми и др. [2; 5].

Г. Селье описывает стресс как «общий адаптационный синдром», неспецифический ответ организма на предъявление ему требований [1; 12]. Таких «требований» к подростку со стороны себя самого, мира, социума – очень много. На вызовы подросток должен уметь отвечать, но не всегда это получается у него успешно. Эффективно справиться с состоянием стресса позволяет качество личности – стрессоустойчивость [1; 8; 10].

Анализируя различные психологические позиции по проблемам стресса и стрессоустойчивости (Н.И. Блудов, Б.Х. Варданян, Н.Н. Данилова, Р. Лазарус, В.И. Лебедев, Б.Г. Мещеряков, А.Л. Рудаков, Г. Селье, С.В. Субботин и др.), мы определились с базовым в данной работе понятием, присоединяясь к мнению В.С. Субботина. Он называет стрессоустойчивость индивидуальной психологической особенностью, заключающейся в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, направленных на обеспечение гомеостаза системы (биологического, физиологического, психологического), ведущего к оптимальному взаимодействию субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности [8].

Стрессам подвержены и одаренные дети (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская, А. Бине, Э. Ландау, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А. Миллер, А.И. Савенков, К.К. Платонов, П. Торренс, Е.И. Щепланова и др.). Многие их психологические качества биполярны и в определенной ситуации сами выступают стрессорами. В то же время, внешним стрессором может являться то, что социум ожидает от одаренного ребенка высоких достижений, иногда – «вопреки» или «любой ценой» [4; 11].

Педагогу, родителю, психологу важно понимать специфику стрессов одаренных детей, их реакции на стресс; изучать и создавать условия для повышения уровня их устойчивости к стрессу. В то же время, исследование проблемы стрессоустойчивости одаренных детей недостаточно представлено в научной литературе. В этом ее противоречивость и *актуальность*.

В «Рабочей концепции одаренности» данный феномен рассматривается как системное, развивающееся в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Здесь же говорится: «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [6, с. 3]. Одаренность проявляется в разных сферах деятельности, что определяет ее вид (литературная, математическая, моторная, социальная, т. д.), специфику выявления и развития. В то же время, ряд авторов дифференцируют одаренность, в первую очередь, на «общую» и «специальную». Дж. Рензулли предлагает выявлять и развивать как базовую модель человеческого потенциала – общую одаренность, которую представляет в виде трехфакторной структуры («интеллект не ниже среднего уровня», «креативность», «мотивация на дело»), каждый компонент которой равнозначно важен.

Целью нашего исследования было: выявить и проанализировать стрессоустойчивость у подростков с феноменом общей одаренности. Определен был объект исследования – «стрессоустойчивость подростков» и предмет исследования – «стрессоустойчивость подростков с общей одаренностью».

Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, А. Миллер, Э. Ландау, В.С. Юркевич отмечают, что одаренные школьники по противостоянию стрессам находятся в группе риска. В то же время, А.Г. Асмолов, Д.Б. Богоявленская, Ю.Д. Бабаева называют одаренных детей эмоционально стойкими и целеустремленными в определенной сфере деятельности. В связи с противоречиями в научных представлениях, была сформулирована гипотеза, включающая два допущения:

- 1) среди подростков с общей одаренностью доля тех, у кого уровень стрессоустойчивости «высокий» – больше, чем доля тех, у кого уровень стрессоустойчивости – «низкий»;
- 2) стрессоустойчивость подростков с общей одаренностью и стрессоустойчивость подростков, у которых не выявлен феномен общей одаренности, имеет различия.

Изучив теоретические аспекты проблемы стрессоустойчивости и одаренности личности, психологические возрастные особенности подростков, провели эмпирическую часть исследования. Из общей выборки подростков 14–15 лет (120 человек), обучающихся в 8-х классах гимназии и лицея (г. Барнаул), были выявлены подростки с феноменом общей одаренности. Согласно модели одаренности Дж. Рензулли [7], для идентификации у подростков феномена общей одаренности применили: тест «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» (диагностировали интеллектуальный компонент одаренности); «Креативные тесты Ф. Вильямса» (креативный компонент); «Тест-опросник для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова) – диагностировали мотивационный компонент. Анализируя результаты методик, придерживались мнения автора модели – Дж. Рензулли о том, что количество одаренных детей гораздо больше, чем при их выявлении с помощью тестов интеллекта, если говорить об одаренности как о потенциале, находящегося на стадии становления и развития. Таким образом, на основе интерпретации методик, выявили 32 подростка (26,6% от первоначальной выборки) с показателями «выше нормы» по диагностируемому параметру. Именно этих подростков идентифицировали в группу одаренных и далее в работе называем «одаренные подростки».

Далее, с подростками провели «Тест на определение стрессоустойчивости» (Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова) [9].

1. Проверка первого положения гипотезы показала: одаренных подростков с высоким уровнем стрессоустойчивости – 19 чел. (59,4%); со средним уровнем стрессоустойчивости – 9 чел. (28,1%); с низким уровнем – 4 чел. (12,5%). То есть, среди подростков с общей одаренностью доля тех, у кого уровень стрессоустойчивости «высокий» – преобладает (59,4%); это больше, чем доля тех, у кого уровень стрессоустойчивости – и «средний» (28,1%), и «низкий» (12,5%). Первое допущение гипотезы исследования было подтверждено: у большинства подростков с общей одаренностью – высокий уровень стрессоустойчивости; среди подростков с общей одаренностью значительно больше тех, у кого стрессоустойчивость – высокая (59,4%), значительно меньше тех, у кого стрессоустойчивость – низкая (12,5%). Различие составляет – более, чем в 4 раза. Эмпирически выявленные данные позволяют нам присоединиться к мнению А.Г. Асмолова, Д.Б. Богоявленской, Ю.Д. Бабаевой, которые считают, что одаренные подростки в большей своей массе – личности стрессоустойчивые. По полученным нами данным, лишь каждый восьмой подросток с общей одаренностью имеет низкую стрессоустойчивость. Психологи, проводя антистрессовую деятельность с детьми в образовательных организациях, могут опираться на стрессоустойчивых одаренных подростков.

2. Для проверки второго допущения гипотезы исследования о том, что стрессоустойчивость подростков с общей одаренностью и подростков, у которых не выявлен феномен общей одаренности, имеет различия, был проведен статистический анализ данных. По критерию Колмогорова – Смирнова проверили данные на нормальность распределения показателей. Так как распределение признака отклонялось от нормального (что объективно – работа шла с одаренными детьми), для сравнения показателей в двух группах использовали U-критерий Манна – Уитни. Статистический анализ показал, что у подростков с общей одаренностью ($\Sigma=1229,5$), в отличие от подростков, у которых не был выявлен феномен общей одаренности ($\Sigma=3048,5$), достоверно ниже показатели по шкале «стрессоустойчивость» ($U=716$; при $p \leq 0,04$). Так, доля подростков с низкой стрессоустойчивостью больше среди одаренных подростков, чем доля подростков с низкой стрессоустойчивостью среди испытуемых, у которых не выявлен феномен общей одаренности. Одаренные подростки менее стрессоустойчивы, по сравнению с подростками, у которых феномен общей одаренности не выявлен.

Выводы по результатам эмпирического исследования учтены нами при разработке тренинга повышения стрессоустойчивости. Он должен быть направлен, по нашему мнению, на развитие у подростков понимания причин и условий возникновения у них стрессов, на совершенствование умения противостоять стрессам, навыков рефлексии, эмоционально-волевой саморегуляции, самоуправления.

Список литературы

1. Апчел В.Я. Исторические аспекты изучения проблемы стресса / В.Я. Апчел, В.М. Лымаренко, Н.В. Павлова [и др.] // Вестник Российской военно-медицинской академии – 2012. – №4 (40) – С. 255–260 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19066668> (дата обращения: 06.03.2023).
2. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления / В.Г. Казанская. – М.: Питер, 2008. – 282 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://center-pomoschy.bur.socinfo.ru/media/2020/02/12/1250878540/Valentina_Kazanskaya_Podrostok_Trudnosti_vzrosleniya.pdf (дата обращения: 06.03.2023).
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2005. – 464 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studylib.ru/doc/313861/kulagina-i.yu.--vozrastnaya-psihologiya-polnyj-zhiznennyj-sikl> (дата обращения: 06.03.2023).
4. Носков Н.Н. Психологические и психофизиологические корреляты одаренности / Н.Н. Носков, В.Г. Васильев, В.Н. Кожеников [и др.] // Одаренный ребенок. – 2006. – №1. – С. 35–44.
5. Попова С.И. Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы / С.И. Попова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. №6. – С. 99–108 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30773813> (дата обращения: 06.03.2023).
6. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская [и др.]. – 2-е изд., расш. и перераб. – М.: 2003. – 90 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://odarenst.my1.ru/1/rabochaja_koncepcija_odarennosti.pdf (дата обращения: 06.03.2023).
7. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса – М.: Академия, 1996. – С. 188–191 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/6/0074/6_0074-188.shtml (дата обращения: 06.03.2023).
8. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.В. Субботин. – Пермь, 1992. – 152 с.
9. Психология личности. Тесты, опросники, методики / авт.-сост. Н.В. Киришева, Н.В. Рябчикова // Библиотека практической психодиагностики. – М.: Геликон, 1995. – 236 с.
10. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости / А.Л. Церковский // Вестник ВГМУ. – 2011. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-vzglyady-na-problemu-stressoustoychivosti> (дата обращения: 06.01.2023).
11. Щепланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники / Е.И. Щепланова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.
12. Rizvi N.H. A critique of the models to study stress / N.H Rizvi // J. of Social Science and Humn. – 1985. – Vol. 1.2. – P. 103–123.

Погоренная Карина Александровна

студентка

Панферова Елена Владимировна

канд. психол. наук, доцент

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К КНИГЕ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ СОВМЕСТНЫХ ПРОЕКТОВ ДОУ И СЕМЬИ

Аннотация: *цель статьи – описать условия формирования интереса к книге у детей дошкольного возраста 5–6 лет. А также важность сотрудничества ДОУ и семьи для достижения наиболее благоприятного и плодотворного результата в процессе формирования интереса к книге.*

Ключевые слова: *психология, педагогика, дети 6–7 лет, физиология, подготовка к обучению в школе, чтение, проектная деятельность, читательский интерес, интерес к книге.*

Считается, что XXI век – век информатизации, следовательно и отношение детей к книге изменилось, интерес к чтению стал падать. Уже в дошкольном возрасте дети предпочитают вместо книги просмотр телевизора и цифровые игры. Любимыми героями детей чаще являются не литературные

образы, а персонажи из мультфильмов. Результат – школьники не любят и не хотят читать. Воспитание в ребенке читателя – это важнейшая задача в период старшего дошкольного возраста.

На сегодняшний день актуальность решения проблемы формирования интереса детей к книге очевидна. Книга связана не только с грамотностью и образованностью, но и с формированием идеалов, расширением кругозора, обогащением внутреннего мира человека. Роль чтения в развитии детской речи давно определена чрезвычайно важной.

В настоящее время люди стали меньше читать, книга уступает своё ведущее положение в воспитательном значении информационным технологиям. Поэтому на сегодняшний день перед ДОУ стоит задача – возродить интерес детей к книге.

Чтобы решить эту проблему, необходимо повысить интерес у нового поколения к книге. Для этой цели прекрасно подойдут проекты взаимодействия ДОУ и семьи, как целенаправленное разностороннее влияние на формирование у ребёнка представления о месте книги в жизни человека.

В последнее время отмечается количественный рост детей с трудностями овладения навыками чтения. Такие сложности у детей дошкольного возраста относятся к активно развивающейся области исследований.

Процесс формирования у детей дошкольного возраста потребности в чтении книг во многом определяется от вовлеченности в него родителей. Сам взрослый должен проявлять интерес к книге, понимать ее роль в жизни человека, знать те что привлекут внимание малыша. Знакомство детей с художественной литературой даст наилучший результат, если объединены усилия воспитателей и родителей [1].

Читать нужно с наслаждением, а для этого необходимо, чтобы у ребенка уже в дошкольном возрасте появился устойчивый интерес к книге. Поэтому книжная литература должна войти в жизнь ребенка в период формирования и развития речи. Чтение должно выступать в форме партнерской деятельности взрослого и ребенка.

Методические вопросы формирования дошкольников к книге можно найти в исследованиях Н.С. Карпинской, М.М. Кониной, Л.М. Гурович, З.А. Гриценко и во многих других широко известных трудах.

Моменты связанные с развитием эстетического восприятия дошкольников изучали такие известные имена как: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, Е.А. Флёрина, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, М.М. Кониная, Л.М. Гурович, а В.А. Зеленко занимался теоретическими основами организации процесса детского чтения.

Как правило, навыки чтения формируются в начальной школе. Проявление интереса к книге требует особого склада ума, который реализуется в младших классах, а формирование начинается в старшем дошкольном возрасте. Именно поэтому необходимо уже в этот период привлекать ребенка к чтению и развивать его читательский интерес [6].

Решение проблемы формирования читательских интересов детей старшего дошкольного возраста нашло отражение в работах В.Г. Горецкого, О.В. Джемелеи, Л.Ф. Климановой, З.И. Романовской, Н.Н. Светловской и др.

Л.П. Братухина выделила читательский интерес как направленный интерес, проявляющийся в активном отношении читателя к человеческому опыту, содержащемуся в книгах, и к его способности самостоятельно извлекать этот опыт из книг. В то же время проявление читателем умственной и эмоциональной активности необходимо для того, чтобы ориентироваться в книжной среде, в книге как средстве чтения, в тексте как главном компоненте книги, который хранит и передает этот опыт читателю [3].

Рассмотрим возрастные психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста в процессе развития читательского интереса [2].

С пятилетнего возраста начинается новая стадия в литературном развитии ребенка. В этот период утрачивается ярко выраженная внешне эмоциональность и возникает интерес к содержанию произведения, к установлению связей [5].

В старшем дошкольном возрасте ребенок приобретает способность понимать текст без помощи иллюстраций. Рисунок в книге начинает выполнять вспомогательную роль. К старшему дошкольному возрасту дети способны понимать в книге такие события, каких не было в их опыте.

Усложняется и понимание литературного героя, хотя внимание ребенка все еще привлекают действия и поступки, он начинает проникать и в переживания, чувства. В связи с этим в старшем дошкольном возрасте становится доступным восприятию не только герой с однозначным характером (плохой / хороший), но и более сложный. Возможность проникать в сферу внутренней жизни героя связана с формированием умения сопереживать, сочувствовать ему. Усложняется и эмоциональное отношение детей к героям, оно чаще всего не зависит от отдельного наиболее яркого поступка [4].

Основной целью работы в данном направлении является помощь в формировании устойчивого интереса старших дошкольников к книгам через создание единой системы работы ДОУ и семьи.

Во время занятий и бесед с детьми воспитатель должен выяснить наличие или отсутствие домашней библиотеки, любимых книг или произведений, а также способствовать возрождению традициям семейного чтения. Познакомить детей с историей создания книги, показать, как под влиянием творчества человека она преобразовывалась. Познакомить и вызвать интерес к творческой деятельности людей которые создают книги и, конечно же, воспитывать бережное отношение, любовь к книгам и процессу чтения. Ключевой задачей является и повышение компетентность членов семьи в вопросах приобщения детей к книге.

Родители могут ежедневно поддерживать традиции семейного чтения, что повысит интерес ребенка к художественной литературе, а также расширять круг детского чтения за счет введения новых тематических рубрик, что обязательно повлияет на уважение и отношение к книге.

Дети в качестве приобщения к книге могут самостоятельно подбирать произведения для семейного чтения. Сумеют правильно обращаться с книгой, беседовать о прочитанном, анализировать текст, предлагать свои исходы событий или целые сюжеты для сочинения совместно с родителем.

В результате реализации совместных проектов ДОУ и семьи по формированию интереса к книге проявится интерес к литературе как к виду искусства, возрастет духовная и нравственная культура детей.

Чтение книги для ребёнка, рядом с ним и вместе с ним также поможет укрепить эмоциональную и доверительную связь родителя с ребёнком.

Запрещается в качестве наказания использовать процесс чтения. Чтение должно доставлять удовольствие, а не тяготить.

Совместная работа объединяет педагогов, детей и родителей общими интересами, впечатлениями, эмоциями, способствует формированию интереса к книге, прививает желание читать.

Необходимо у детей 5–6 лет стимулировать развитие способностей и личностных качеств, которые станут основой развития познавательных процессов и, непосредственно, в дальнейшем повлияют на ход учебной деятельности.

Список литературы

1. Васильева М.А. Программа воспитания и обучения в детском саду: учеб. пособ. / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 460 с.
2. Гриценко З.А. Практикум по детской литературе и методике приобщения детей к чтению: учеб. пособ. для студ. фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений / З.А. Гриценко. – М.: Академия, 2008. – 224 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – СПб., 2003.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2006. – 352 с.
5. Смирнова О.А. Интерес к чтению как основной фактор воспитания читателя в старшем дошкольнике / О.А. Смирнова // Обучение и воспитание: методики и практика, 2015. – С. 171–176.
6. Фролова Ю.Р. Воспитание ребенка-читателя: анализ образовательных программ для дошкольного образовательного учреждения / Ю.Р. Фролова // Теория и практика образования в современном мире: маг. IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.).

Подъёмова Лидия Александровна

магистрант

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна

д-р пед. наук, доцент, заведующая кафедрой, доцент

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

г. Тула, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос активизации учебной деятельности младших школьников в процессе использования игровых технологий. Анализируются различные подходы к определению игровых технологий в учебном процессе. Раскрывается структура учебной деятельности. Представлены игровые задания, разработанные с использованием сервиса «eТреники», позволяющие активизировать учебную деятельность младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, игровые технологии, учебная деятельность, активизация учебной деятельности.

В современных реалиях основными задачами учителя начальной школы является развитие у обучающихся способностей, ключевых компетенций, необходимых для успешного перехода на следующую ступень образования. Преподаватель помогает видеть перспективу применения полученных знаний на практике, учиться легко адаптироваться в современном мире и, как следствие, реализовать себя в будущем.

При решении данных задач консервативный подход к организации образовательного процесса существенно проигрывает требованиям современного общества предъявляем к школьникам. Современная образовательная среда предполагает широкое внедрение новых педагогических технологий, позволяющих разнообразить формы и средства обучения, активизировать учебную деятельность младших школьников, повысить творческую активность обучающихся.

Изучая феном учебной деятельности, Д.Б. Эльконин дает следующее определение: это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте [6, с. 21].

В широком смысле С.Л. Рубинштейн определяет учебную деятельность как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения

учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящей в самоконтроль и самооценку [2, с. 345].

Эффективность организации учебной деятельности младших школьников во многом зависит от активизации их деятельности, от возможности построения урока так, чтобы обучающийся был заинтересован в образовательном процессе.

Активизацию можно определить как постоянно текущий процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стерео типичной деятельности, спада и застоя в умственной работе [5, с. 10].

Б.А. Сосновский выделяет внешнюю структуру учебной деятельности, состоящую из следующих элементов:

- учебные ситуации и задачи – как наличие мотива, проблемы, её принятия учащимися;
- учебные действия, направленные на решение соответствующих задач;
- контроль – как соотношение действия и его результата с заданными образцами;
- оценка – как фиксация качества (но не количества) результата обучения, как мотивация последующей учебной деятельности, работы [4, с. 80].

Новоиспечённые младшие школьники, еще вчера покинувшие стены дошкольных учреждений, и сменившие вид деятельности с игрового на учебный наиболее эффективно вливаются в образовательный процесс, построенный на игре.

Активизировать учебный процесс, сделать его более интересным помогают проблемные задания, поисковые задачи и игры.

Педагогический феномен игры был истолкован в трудах А.С. Макаренко. По мнению ученого, главное назначение игры – нести детям радость, задор. По его утверждениям, бодрый, целеустремленный, жизнерадостный игровой стиль обучения – неперемное условие здорового развития отдельного ребенка и коллектива детей в целом, воспитания будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре [1, с. 23].

Г.К. Селевко же относит игровые технологии к педагогическим технологиям, на основе которых происходит активизация и интенсификация деятельности учащихся.

В процессе игровой деятельности у школьников появляется интерес к предмету, происходит развитие познавательных процессов, что обеспечивает постепенный переход от пассивно-воспринимающей позиции к активному сотрудничеству ученика и учителя [3, с. 367].

На ресурсе «eТреники» нами было разработано задание по теме «Величины». Оно предназначено для контроля усвоения у обучающихся полученных знаний на практике. В результате выполнения задания, посредством игры у учащихся формируется познавательный интерес к предмету, появляются навыки работы на компьютере, а также увеличивается мыслительная активность.

Задание 1. Распределите величины по соответствующим группам.

Учащимся необходимо переместить блоки с названием величины в место, где расположено название группы соответствующей величины (рис. 1).

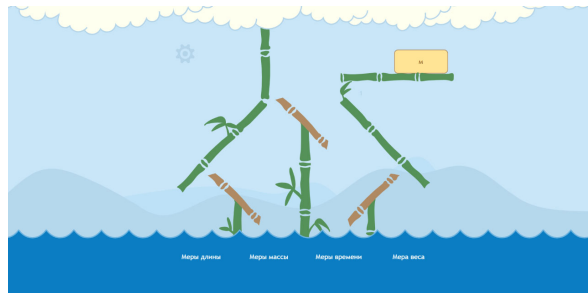


Рис. 1. Пример задания по теме «Величины»

Перемещая блоки и передвигая тростинки в игровой форме происходит быстрая проверка знаний учащихся, что удобно непосредственно для учителя, а для учащегося происходит наглядное усвоение материала, а также осуществляется непосредственное достижение дидактической и игровой цели урока.

Игровые технологии занимают важное место в учебно-воспитательном процессе, так как не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности учащихся, но и стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету.

Список литературы

1. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Макаренко А.С. Сочинения. – В 8 т. Т. 4. – М., 1980. – С. 73.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – В 2 т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005 – 556 с.
4. Сосновский Б.А. Психология / Б.А. Сосновский. – М., 1979. – 157 с.
5. Шмаков С.А. Учимся, играя... – Центр гуманитарной литературы, 2003. – 123 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Рузинская Анна Юрьевна
студентка

Научный руководитель
Степанова Наталия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

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

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: данные тезисы раскрывают основные особенности развития зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, представлен теоретический анализ данного вопроса.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация, зрительное восприятие, моторное развитие, старший дошкольный возраст, дети с нарушениями речи.

Проблема изучения зрительно-моторной координации у детей с нарушениями речи рассматривали множество отечественных и зарубежных ученых. Исходя из исследований М.М. Кольцовой, было выявлено, что появление первых слогов связано с развитием мелкой моторики, исходя из чего, многие современные педагоги-дефектологи и логопеды используют в коррекционной работе различный сенсорный материал.

Мелкая моторика рук тесно взаимодействует с такими высшими свойствами сознания, как внимание, мышление, пространственное восприятие, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь.

Развитие моторики является важным компонентом, начиная с ранних лет ребенка. Это оправданно тем, что в раннем возрасте идет бурное развитие головного мозга. Наиболее активное созревание двигательной коры происходит в первый год жизни ребенка и продолжается в моторном поле до 3 лет [1].

Проблему зрительно-моторной координации и зрительно-пространственного восприятия исследовали такие научные деятели, как М.М. Безруких, Т.Г. Бетелева, Л.В. Морозова, Л.В. Соколова, Н.Н. Терехова, Д.А. Фарбер.

Зрительно-моторная координация – это процесс согласованной работы зрительного и двигательного анализатора, так же называемая схема «глаз – рука», который необходим человеку для осуществления различного рода занятий.

Зрительно-моторная координация является сложным когнитивным процессом, который включает в себя зрительное восприятие, зрительно-пространственную ориентацию и мелкую моторику [4].

Зрительно-моторная координация тесно связана с таким психическим процессом, как зрительное восприятие, с помощью которого человек владеет такими операциями как опознание какого-либо объекта, анализирует его свойства, принимает решение исходя из необходимой когнитивной задачи.

При недостаточном развитии зрительного восприятия у детей разрушается основной фундамент необходимый для формирования других психических процессов, которые связаны с осуществлением наглядно-образной деятельности.

Многие исследования подтверждают факт взаимосвязи зрительного восприятия, зрительно-моторной координации и процессов письма и чтения. Эффективность работы данных навыков зависит от уровня сформированности моторных, зрительно-пространственных навыков, которые помогают верно вычленив необходимую графическую форму и в точности скопировать нужный фрагмент текста.

Исследователи Б.Г. Ананьев и Е.Ф. Рыбалко показали, что нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором зрительно-моторная координация не являлась бы важным условием усвоения знаний и умений, развития мышления [6].

Графомоторные навыки – составная часть моторных способностей человека. Их формирование базируется на возникновении и совершенствовании тонко координированных движений руки, развития зрительно-пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации [2].

Для детей старшего дошкольного возраста развитие зрительно-моторной координации является главной предпосылкой к формированию графомоторных навыков и обучению письму. На данный момент существует множество игр и упражнений, направленных на развитие зрительно-моторной координации. Исходя из актуальности проблемы исследования, важной и необходимой работой для детей старшего дошкольного возраста, как с нарушениями речи, так и с норматипичным развитием является развитие мелкой моторики и координации движений рук.

Дети с нарушениями речи – это категория детей, характеризующиеся разнообразными отклонениями речевого развития при нормальном развитии слуха и интеллекта.

Исследователи выделяют следующие характеристики зрительно-моторной координации у детей с нарушениями речи, такие как: низкий уровень сформированности общей моторики, который проявляется в неточной координации движений, неумение ограничивать движение рук и написание в пределах строки и изображении точных линий, нарушения контроля зрительного анализатора за осуществляемыми действиями рук [5].

Исследователями института физиологии детей и подростков АПН была выявлена зависимость уровня развития речи от сформированности тонких движений пальцев рук, то есть, при отставании развития движений пальцев рук замедляется речевое развитие ребенка [3].

Нарушения зрительно-моторной координации могут повлечь за собой и дальнейшие последствия, в виде расстройства письма (дисграфия) и расстройства чтения (дислексия). Именно поэтому, возникает необходимость ранней коррекции зрительно-моторной координации и ее компонентов.

На сегодняшний день, проблему развития зрительно-моторной координации можно назвать актуальной, поскольку данный процесс выступает как один из основных критериев готовности к школьному обучению и в дальнейшем овладение процессом письма.

Таким образом, особенностями зрительно-моторной координации у детей с нарушениями речи являются недоразвитие общей и тонкой моторики, нарушения оптико-гностических функций, проблемы в освоении навыка правильного держания ручки или карандаша, а также в осуществлении зрительного контроля за выполняемыми руками действиями.

Список литературы

1. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: игры и упражнения. – М: Сфера, 2008.
2. Илюхина В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме / В.А. Илюхина // Логопед. – 2008. – №8. – С. 16–19.
3. Климченко О.Г. Влияние моторного развития на речь ребенка в раннем и дошкольном возрасте / О.Г. Климченко, Е.В. Тимченко // Молодой ученый. – 2021. – №11.1 (353.1). – С. 68–70.
4. Корват А.И. Психофизиологические механизмы движения пальцев и кисти при построении письменных знаков / А.И. Корват. – М.: МГУ, 1971. – 207 с.
5. Польшина М.А. Логопедическая работа в системе обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями / М.А. Польшина, Н.М. Сулова // Наука сегодня: теория, практика, инновации: XI Международная научно-практическая конференция. – М.: Перо, 2016. – С. 242–247.
6. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособ. / Е.Ф. Рыбалко. – Л.: Из-во Ленинградского ун-та, 1990. – 256 с.

Румянцева Карина Васильевна

студентка

Научный руководитель

Лунева Дарья Юрьевна

ассистент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

О ПРАКТИЧЕСКОМ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой теме, сделан акцент на особенностях готовности ребенка дошкольного возраста к обучению в школе. Описаны особенности процесса сопровождения, где главной задачей является создание специальных условий для полноценного образования, становления социально успешной личности, развития в соответствии со своими потенциальными возможностями. Также авторами описан практический опыт реализации индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, результатом чего является высокий уровень развития способностей, дети овладевают знаниями и умениями, которые при первичном исследовании им были недоступны. Именно овладение этими знаниями свидетельствует, что ребенок готов к школе с педагогической точки зрения.

Ключевые слова: сопровождение, индивидуальное сопровождение, дети дошкольного возраста, подготовка к школе, практический опыт.

В современном мире в связи с достаточно быстрым темпом развития ребенка необходимо быть готовым к обучению в образовательном учреждении. Особенно это касается детей дошкольного возраста в силу того, что ведущим видом деятельности является игровая, характерная для их возраста, в связи с этим выявляются трудности при подготовке к школьному обучению, требующие включения развивающих занятий со специалистом.

Подготовка ребенка к школе – это целый комплекс знаний, умений и навыков, которыми должен владеть дошкольник. Будущий школьник должен обладать физиологической, психологической и познавательной готовностью к школе, для того чтобы уметь правильно и осмысленно воспринимать учебный материал и учебные инструкции, а также для более лёгкого течения процесса адаптации к условиям начальной школы и к систематическому обучению [2]. Ему необходимо иметь определенные знания в таких областях как математика, письмо и чтение для того, чтобы овладения школьными предметами давалось ребенку легко без стресса для самого себя [1].

Дошкольный возраст – это благоприятный период для расширения и обогащения детских представлений о разнообразии окружающего мира, всестороннего развития гармоничной личности.

В этом возрасте формируются такие познавательные способности как восприятие, образная память, наглядно-образное мышление, воображение.

Не менее важным является необходимость развития у ребенка таких навыков как любовь к учебе, умение правильно обрабатывать информацию, нестандартно мыслить, быть коммуникабельным и умение концентрироваться [3]. В развитии вышеперечисленного могут способствовать, как и родители, так и преподаватели в дошкольных учреждениях, оказывая детям помощь и поддержку в усвоении новых знаний, а также сопровождать их на пути к усвоению необходимых способностей.

«Сопровождение – метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [1]. Главной целью является развитие психологической компетентности, обучающихся обеспечивающей эффективность поведения, деятельности и социального взаимодействия. Задачей сопровождения является создание специальных условий для полноценного образования, становления социально успешной личности, развития в соответствии со своими потенциальными возможностями. Наиболее успешно можно решить задачу сопровождения только при условии, что специалист будет в полном взаимодействии с родителями.

Вопрос готовности к школьному обучению рассматривали такие ученые как: А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, Д.Б. Эльконин, Е.Е. Кравцова, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Г.А. Цукерман, А.В. Запорожец, В.И. Слободчиков, В.В. Назаренко и др.

Целью подготовки детей к школе является не создание каких-либо конкретных элементов учебной деятельности, а создание предпосылок к школьному обучению. Л.С. Выготский подчеркивал, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном представлении об окружающем мире, сколько в уровне развития психических, ориентированных действий, в уровне развития мотивационной сферы.

По словам Д.Б. Эльконина, «весь дошкольный возраст вращается, как вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций, его задач. Взрослый здесь выступает в обобщенной форме как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый – доктор, шофер и т. п.)» [6].

Для того, чтобы более подробно изучить процесс психолого-педагогического сопровождения детей к школе было решено проанализировать практику индивидуального психолого-педагогического сопровождения К.В. Румянцевой, которая является педагогом дошкольного образования и реализует практику подготовки детей дошкольного возраста к обучению школе.

Анализируя практический опыт можно обобщить, что как правило на подготовку, приходят дети 4–5 лет. При первичной диагностике у большого количества детей обнаруживаются проблемы низкого уровня сформированности пространственных представлений, низкий уровень способностей к формулированию собственных мыслей, рассеянность, невнимательность, отсутствие или же низкий уровень концентрации. Также выявляются и другие проблемы, связанные с чтением, письмом и счетом.

Для дальнейшей коррекции всех этих недостатков составляется план работы на год. В своей практической деятельности К.В. Румянцева пользуется методическими пособиями по каллиграфии цифр, изучению алфавита, азбуки следующих авторов: О.В. Лысенко, Т.А. Ткаченко, Т.Ф. Клементовича, О.В. Узорова, Е.А. Нефёдова [7], а также средствами мультимедии для развития различных сфер, тем самым производит «приведение учебного процесса к современному уровню с помощью интерактивных методов» [4].

В практической деятельности К.В. Румянцевой у детей всегда возникали проблемы в адаптации, в усвоении материала, или проблемы в понимании материала. Например, с Петей, педагог дошкольного образования столкнулся с такой проблемой как неумение правильно пересказывать текст и запоминать его. Сначала мы начали читать с ним сказки и после прочтения выстраивали цепочку событий с помощью кукольного театра, благодаря которому ему намного интереснее и легче стало усваивать материал.

С Ниной мы столкнулись с проблемой невнимательности. При письме или при чтении она допускала ошибки, у нее не было мотивации для правильного выполнения заданного действия. Для того, чтобы заинтересовать ее я начала вводить элементы игровой деятельности в наши занятия. Например, разрезные яркие карточки со слогами, которые мы собирали вместо с ней, работа с презентациями, игры лабиринты для чтения и многое другое

При вторичной диагностике уровень развития способностей детей находится на высоком уровне, они овладевают знаниями и умениями, которые при первичном исследовании им были недоступны. Именно овладение этими знаниями свидетельствует, что ребенок готов к школе с педагогической точки зрения. Говоря о психологической готовности ребенка к школьному обучению, стоит отметить, что также необходимы диагностики педагога-психолога.

Подготовка к школе очень важна для детей дошкольного возраста поскольку все необходимые навыки для школы формируются у них именно в этом возрасте. У них наблюдается высокий уровень умственного развития, а также происходит формирование определенного объема знаний и умений. В старшем дошкольном возрасте у ребенка идет интенсивное развитие познавательной мотивации, он становится активным в поиске новой для себя информации, а родители и педагоги должны следить за тем, чтобы он получал качественную и правленую информацию по тем вопросам, которые ему интересны. Поэтому дошкольные учреждения вместе с родителями должны направлять и помогать ребенку в тех вопросах, которые ему интересны.

Список литературы

1. Астахова Н.В. Специфика системы осознанной саморегуляции учебной деятельности подростков с трудностями в обучении / Н.В. Астахова // Дефектология. – 2008. – №1.
2. Ахмылова Н.В. Помощь отстающим / Н.В. Ахмылова // Здоровье школьника. – 2008. – №5.
3. Бабкина Н. Лаборатория содержания и методов помощи детям с трудностями в обучении / Н. Бабкина // Дошкольное воспитание. – 2006. – №12.
4. Бородина О.В. Мультимедийные обучающие и презентационные программы как средство обучения: проблемы и перспективы / О.В. Бородина, А.В. Липатов // Инновации в образовании. – М.: Изд-во Современ. гуманитар. ун-та, 2019. – №1. – С. 101–108.
5. Винокурова Д.А. Поддержка и психологическое сопровождение выпускников детских домов: практ. пособ. / Д.А. Винокурова. – Нижний Тагил, 2003. – 80 с.
6. Детская психология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007 – 384 с.
7. Использование технических средств изучения и преодоления речевых нарушений / А.А. Коробкова, К.В. Румянцева, М.В. Пирязева [и др.] // Парадоксы образования XXI века: гуманизация – цифровизация, индивидуализация – индивидуализм?: мат. Всерос. науч. конф. с междунар. участ. (Липецк, 27 октября 2021 года). – Липецк: Липецк. гос. пед. ун-т им. П.П. Семёнова-Тянь-Шанского, 2021. – С. 214–217. – EDN GAZXJJ.

Рыжих Диана Александровна

студентка

Научный руководитель

Шелиспанская Эллада Владимировна

канд. психол. наук, доцент

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

DOI 10.31483/r-106162

ПРОФИЛАКТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕМОНСТРАТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье отмечается, что в современном мире развитию детей уделяется большое внимание, так как в обществе существует понимание того, что результатом правильного воспитания, обучения и развития ребенка является грамотная, успешная, уверенная в себе, образованная и позитивно настроенная личность. То есть считается, что постоянным повышением самооценки ребенка сделает его более уверенным в себе и добьется больших успехов.

Ключевые слова: психология, дошкольники, демонстративность, профилактика.

Демонстративный ребенок – это ребенок, склонный к манерности, эгоцентризму, театральности и негативизму. Эти дети активны, стремятся всячески привлечь внимание взрослых, покрасоваться, вызвать восхищение.

При этом они могут использовать как положительные варианты поведения, так и выражать агрессию или ложь, рассказывая ложные истории. Демонстративная модель поведения, как правило, направлена на самоутверждение и вызов восхищенного внимания окружения. Демонстративные дети слишком ориентированы на мнение и оценку окружающего, особенно взрослых [2].

Ребенок с этим свойством ведет себя манерно. Его преувеличенные эмоции служат средством для достижения главной цели – обратить на себя внимание, получить поощрение. Если для ребенка с повышенной тревожностью основной проблемой является постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка – отсутствие похвалы. В то же время демонстративный ребенок часто проявляет отрицательные эмоции [1].

Негативизм распространяется не только на нормы школьной дисциплины, но и на воспитательные требования учителя. Без принятия учебных заданий, периодически «выпадающих» из процесса обучения, ребенок не может приобрести необходимые знания и способы действия, успешно учиться [3].

Общение и отношение ребенка к другим людям в дошкольном возрасте претерпевают существенные изменения. Таким образом, в середине дошкольного возраста (4–5 лет) появляется и начинает доминировать потребность в признании и уважении.

Если детям до 3–4 лет непосредственно нравилось играть с игрушками, то сейчас им важно знать, как окружающие воспринимают и оценивают их действия. Ребенок старается привлечь внимание окружающих, чутко улавливает признаки отношения к себе в их взглядах и мимике, вызывает обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров [4]. В общении детей в этом возрасте появляется соревновательное, соревновательное начало.

Сверстник становится объектом постоянного сравнения с самим собой. Благодаря такому сопоставлению своих индивидуальных особенностей, умений и навыков ребенок может оценить и сделать вывод о том, что он является обладателем тех или иных достоинств.

Этот этап является естественным и необходимым для развития межличностных отношений. Противостоя своему сверстнику и подчеркивая таким образом свое «Я», ребенок может вернуться к своему сверстнику и увидеть в нем цельную, самостоятельную личность. Обычно к 6–7 годам появляется способность ценить качества и способности других людей, желание дружить, помогать, делать что-то вместе [5].

Поскольку основной чертой демонстративного поведения ребенка является стремление привлечь к себе внимание, можно с уверенностью сказать, что основной причиной такого поведения является как раз острая нехватка такого внимания.

Иногда такое поведение ребенка является единственным способом компенсировать острую нехватку заботы и внимания со стороны родителей и окружающих. Это может быть связано с критической занятостью родителей на работе или в личных делах, когда совершенно не остается времени на общение, игры и уход за ребенком [4]. Недосток такого внимания может проявляться и в семье, где преобладают холодные отношения и не принято заботиться друг о друге, проводить свободное время вместе и интересоваться делами и проблемами близких.

Потребность хвалить и радовать таких детей проявляется с дошкольного возраста. Демонстративный ребенок в детском саду любит читать стихи, танцевать, петь перед публикой, хвастаться своими рисунками и необычными игрушками. Обычно он не выносит, когда других детей хвалят в его присутствии или когда они уделяют кому-то больше внимания [3].

Демонстративные крохи любят замирать в эффектных позах, красоваться перед зеркалом и хвастаться перед окружающим миром. Ее эмоциональная реакция чрезмерна и театральна. Они стремятся всегда предстать в выгодном свете перед взрослыми и сверстниками. Поэтому они часто демонстрируют подчеркнуто послушное поведение по отношению к посторонним [7].

Такие дети склонны к чрезмерному фантазированию, часто выдумывают небылицы, лгут, чтобы привлечь к себе внимание [2].

Источником ненормального детского поведения обычно становится недостаток внимания взрослых, когда дети чувствуют себя ненужными, нелюбимыми и «брошенными». Именно недостаток внимания как стиль воспитания провоцирует формирование демонстративной модели поведения.

Однако описанный стиль поведения не всегда возникает из-за гипопротекции [1]. Иногда может появиться и при достаточной родительской заботе из-за гипертрофированной потребности крохи в эмоциональном взаимодействии.

В отличие от других проблемных форм межличностных отношений (таких, как агрессивность или застенчивость), демонстративность не считается негативным и, по сути, проблемным качеством. Более того, в настоящее время некоторые черты, присущие демонстративным детям, наоборот, социально одобряются: настойчивость, здоровый эгоизм, способность к достижению собственных целей, стремление к признанию, честолюбие считаются залогом успешной жизненной позиции [8]. Однако при этом не учитывается, что противопоставление себя другому, болезненная потребность в признании и самоутверждении являются зыбкой основой психологического комфорта и определенных действий.

Ненасытная потребность в похвале, в превосходстве над другими становится главным мотивом всех поступков и поступков [5]. «Я» такого ребенка находится в центре его мира и сознания; он постоянно рассматривает и оценивает себя глазами других, воспринимает себя исключительно через отношение других, и это отношение должно быть восторженным.

Он уверен, что окружающие должны думать только о нем, восхищаться его достоинствами и выражать свое восхищение.

Список литературы

1. Развитие личности ребенка от пяти до семи. – Екатеринбург: У-Фактория, 2015. – 600 с.
2. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей дошкольников / Л.В. Чернецкая. – Р н/Д.: 2015. – 103 с.
3. Смирнова Е.О. Конфликтные дети / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Эксмо, 2019. – 110 с.
4. Демонстративное поведение у ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://energy-rt.ru/deti/2240-demonstrativnoe-povedenie-u-rebenka.html> (дата обращения: 04.04.2023).
5. Демонстративное поведение дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studmed.ru/docs/document28749/content> (дата обращения: 04.04.2023).
6. Смирнова Е. Демонстративные дети [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/demonstrativnye_deti (дата обращения: 04.04.2023).
7. Психологическая характеристика демонстративного ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ifreestore.net/4786/42/> (дата обращения: 04.04.2023).
8. Венгер А.Л. Демонстративный ребенок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychologytoday.ru/public/demonstrativnyu-rebenok/> (дата обращения: 04.04.2023).

Соколова Мария Юрьевна
студентка
Научный руководитель
Богинская Юлия Валерьевна
д-р пед. наук, доцент

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
г. Ялта, Республика Крым

АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация: в статье рассматривается актуальность проблемы создания благоприятного комплексного сопровождения для детей с РАС. Также анализируются психолого-педагогические программы, актуальность которых связана с внедрением инклюзивной практики в общеобразовательных учреждениях общего типа.

Ключевые слова: адаптация, расстройство аутистического спектра, комплексное сопровождение, ребенок, обучение.

Термин «аутизм» был введен в психиатрию Э. Блейлером. По словам психиатра, «аутизм характеризуется в отрыве от реальности, наличии особого внутреннего мира грез и фантазий». Таким образом, расстройство аутистического спектра (РАС) – это заболевание, характеризующееся нарушением нервной системы, проблемами с социализацией, когда у человека наблюдаются сложности языковых, коммуникативных навыков, когда он не может переносить громкие звуки, шум толпы, когда у него также наблюдаются необычные модели мышления и физического поведения (включает в себя постукивание руками, катание на полу, крики ребенка и так далее). Все это – широкий спектр симптомов расстройств аутистического спектра. Появление расстройств аутистического спектра могут быть обусловлены как генетическими, так и средовыми факторами. На долю генетической предрасположенности приходится от 64 до 91% всех случаев. Механизм передачи до сих пор не исследован, но медики установили что наибольшему риску подвержены однояйцевые близнецы. За последние несколько лет, вопросы связанные с организацией психолого- педагогического сопровождения детей с РАС и прочими нарушениями ментального характера, представляют собой значимую и актуальную проблему. Значимая часть детей этой категории нуждается в продолжительной коррекционно-развивающей работе, направленной на смягчение интеллектуальных и аффективных расстройств, а также нарушений социального взаимодействия, поведения, внимания и других сложностей.

Проделанный анализ современного состояния комплексного сопровождения детей с РАС выявил следующие проблемы:

- недостаточный уровень развития системы ранней диагностики детей с РАС;
- позднее обращение за помощью к специалистам;
- отсутствие системы психолого-педагогического сопровождения детей и их семей.

Успех в решении вышеуказанных проблем и социальной адаптации ребенка с РАС зависит, прежде всего, от грамотной координации действий родителей, врачей, психологов и педагогов.

Грамотно комплексное сопровождение предполагает создание вокруг ребенка единой команды специалистов, каждый из которых выполняет определенную роль. В эту группу входят координатор (директор школы, методист, старший учитель), воспитатель, логопед, педагог-психолог, тьютор, дефектолог, учитель физкультуры, музыкальный руководитель, родители.

Деятельность специалистов сопровождения поначалу должна быть направлена на помощь в пространственной и временной организации жизни ребенка. Используются такие формы работы, как диагностические занятия, индивидуальные коррекционно-развивающие и подгрупповые занятия, консультации родителей. На каждого ребенка командой консилиума составляется индивидуальная карта развития и сопровождения ребенка. Организованные коррекционные занятия направлены на компенсацию недостатков развития детей, восполнение пробелов предшествующего обучения, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности, повышение самооценки, работоспособности, активной познавательной деятельности. Вера в возможности ребенка, любовь к нему, независимо от его проблем, способствует формированию у него позитивного отношения к самому себе и другим людям, обеспечивает чувство уверенности в себе, доверие к окружающим. Особое внимание уделяется составлению как адаптированных образовательных программ, так и рабочих программ по предметам и программам внеурочной деятельности, в которых отражается адаптация и модификация учебного материала к индивидуальным особенностям ребенка с РАС. Расстройство аутистического спектра – одно из самых сложных, загадочных и недостаточно изученных явлений в системе современного образования. Дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в постоянном, комплексном, квалифицированном медико-психолого-педагогическом сопровождении, которое могут обеспечить специалисты в процессе взаимодействия.

Своевременная и индивидуализированная коррекционно-развивающая помощь детям с РАС значительно повышает эффективность их вхождения в образовательную среду, а также расширяет спектр их возможностей, увеличивая диапазон интеллектуального развития. Вовлечение детей с РАС в образовательное пространство актуализировало решение вопросов систематического оказания педагогической поддержки детям из этой категории.

Несмотря на положительные результаты, достигнутые в этой области, остается еще много задач, связанных с социальной и образовательной адаптацией детей с расстройствами аутистического спектра, что определяет необходимость долгосрочной и специфической психолого-педагогической поддержки.

Современный практический опыт работы с детьми с расстройствами аутистического спектра показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены не только различные модели обучения, позволяющие им максимально реализовать право на получение качественного и адекватного образования, а также должна быть создана целостная система психолого-педагогической поддержки. Таким образом, психолого-педагогическая поддержка детей с расстройствами аутистического спектра, основанная на комплексном подходе, своевременной, непрерывной, систематической помощи с учетом индивидуальных особенностей ребенка, является достаточно эффективной.

Список литературы

1. Беляева О.Л. Организация инклюзивного образования детей с РАС в условиях общеобразовательной школы: учеб. пособие / О.Л. Беляева, М.Г. Философ, Е.А. Черенёва. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016.
2. Богдашина О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учеб. пособие. / О. Богдашина; под науч. ред. Е.А. Черенёвой; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014.
3. Взаимодействие с ребенком с расстройствами аутистического спектра (РАС) на приеме у врача // Сибирский вестник специального образования. – 2016. – №1–2 (16–17). – С. 52–56.
4. Черенёва Е.А. Модернизация образования и сопровождения лиц с РАС в России / Е.А. Черенёва // Сибирский вестник специального образования. – 2016. – №1–2 (16–17). – С. 4–6.
5. Бувака М.В. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с расстройством аутистического спектра в дошкольном образовательном учреждении / М.В. Бувака, А.В. Семичева, Н.В. Косило // Образование и воспитание. – 2022. – №5 (41). – С. 9–12.
6. Психолого-педагогические технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации / Т.Ю. Галочкина, И.О. Баранова, О.Д. Веретнова [и др.]; отв. ред. Е.А. Черенёва. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015.

Степанова Татьяна Владимировна

магистрант

Научный руководитель

Васильева Марина Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

***Аннотация:** в статье описан опыт реализации муниципальной модели инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в Краснотуранском районе Красноярского края. Раскрыты механизмы, представлены результаты внедрения модели, подтверждающие эффективность практики, направленной на обеспечение доступного и качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях муниципальной образовательной системы.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, модель инклюзивного образования, внедрение инклюзивной практики в муниципалитете, развитие инклюзивной практики в муниципалитете, механизмы реализации модели инклюзивного образования, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

Обеспечение доступного и качественного образования детям с ограниченными возможностями здоровья является приоритетным направлением образовательной политики Краснотуранского района. Именно на муниципальном уровне возникает первичная социальная потребность в организации доступного образования, удовлетворение которой необходимо обеспечить. В связи с этим возникла необходимость разработки и реализации модели инклюзивного образования на муниципальном уровне.

Разработанная модель представляет единство составляющих её компонентов: целевого, структурно-функционального, содержательно-технологического, компонента управления и рефлексивно-оценочного, раскрывающих специфику построения инклюзивного образования в Краснотуранском муниципальном районе (рис. 1) [2, с. 232].

Внедрение муниципальной модели осуществлялось посредством определённых в соответствии с Концепцией развития инклюзивного образования в Красноярском крае на 2017–2025 годы механизмов [3 с. 19–28].

Механизм в общем смысле – это «совокупность взаимосвязанных элементов, которые реализуют способность объекта функционировать и развиваться» [1, с. 134].

Механизм как педагогическая категория понимается нами как система взаимосвязанных мероприятий, разворачиваемых управленцем, при помощи которых организуется деятельность всех субъектов взаимодействия. Механизм выполняет функцию «запуска» процесса, является движущей силой начала действий или деятельности.

В качестве механизмов, которые позволяют обеспечить внедрение и функционирование муниципальной модели, определены:

1) разработка нормативной документации (приказы о внедрении модели инклюзивного образования, постановления, соглашения о сотрудничестве между ведомствами);

2) обеспечение межведомственного взаимодействия (координирует эту работу муниципальная комиссия по разработке индивидуальных маршрутов реабилитации / абилитации для детей-инвалидов и детей с ОВЗ);

3) формирование инклюзивной культуры всех участников образовательных отношений: обучающихся, педагогов, родителей (информирование, просвещение по вопросам инклюзивного образования через СМИ, сайты и информационные уголки образовательных организаций, отдела образования; проведение районных родительских собраний, круглых столов и пр.);

4) создание универсальной безбарьерной среды в образовательных организациях муниципалитета (обеспечение доступности зданий и сооружений, возможность самостоятельного передвижения инвалидов по территории образовательных организаций, паспортизация объектов; ведение образовательной деятельности в дистанционном режиме);

5) предоставление вариативности образовательных форм (полная, частичная, временная инклюзия, смешанное обучение);

6) обеспечение комплексного психолого-педагогического сопровождения (наличие двухуровневой системы диагностики: Территориальная ПМПК, психолого-педагогические консилиумы образовательных организаций (ППК); применение инклюзивных и коррекционно-развивающих технологий, в том числе раннего вмешательства; обеспечение вариативности: разработка АОП, СИПР и индивидуальных учебных планов, учитывающих образовательные потребности групп и отдельных обучающихся; реализация коррекционного компонента учебного плана; вовлечение детей с ОВЗ и инвалидностью во внеурочную и профориентационную деятельность, дополнительное образование; консультирование родителей, педагогов);

7) развитие системы кадрового обеспечения инклюзивного образовательного процесса (укомплектованность кадрами, совершенствование профессиональной компетентности педагогических работников, специалистов сопровождения, руководителей образовательных учреждений через методическое сопровождение на муниципальном уровне, курсы повышения квалификации, переподготовку, участие в семинарах, конференциях, конкурсах профессионального мастерства и др.);

8) обеспечение ранней помощи в муниципальной образовании (наличие системы выявления детей группы риска; функционирование Службы ранней помощи).

Описанные механизмы позволили обеспечить реализацию модели и запустить процессы управления развитием инклюзивного образования в муниципальной системе.

Оценка степени доступности образования для детей с ОВЗ и инвалидностью в муниципалитете, проведённая после внедрения модели, показала положительную динамику полученных результатов:

1) увеличилась доля образовательных организаций, обеспечивших доступность к месту реализации образовательных программ;

2) увеличилась доля детей с ОВЗ и инвалидностью, вовлечённых в образовательное и социокультурное пространство муниципалитета;

3) создана и функционирует Служба ранней помощи на базе МБДОУ «Краснотуранский детский сад №2 «Чайка»;

4) увеличилась доля детей с ОВЗ, вовлечённых во внеурочную, профориентационную деятельность и дополнительное образование;

5) активизировалась деятельность образовательных учреждений по формированию инклюзивной культуры;

6) повысилась психологическая готовность и методическая компетентность педагогов инклюзивной практики;

7) сформировались (представлены на муниципальном и краевом уровнях) педагогические и управленческие инклюзивные практики.

Таким образом, внедрение модели инклюзивного образования позволяет адекватно и эффективно руководить развитием инклюзивного образования в муниципальной системе, способствует консолидации усилий всех субъектов, включённых в инклюзивную практику, а также имеющихся в муниципальном образовании ресурсов. Всё это позволяет исключить копирование структур и процессов, протекающих в системе инклюзивного образования, и обеспечить результативность образовательной деятельности.

Муниципальная модель инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Краснотуранском районе

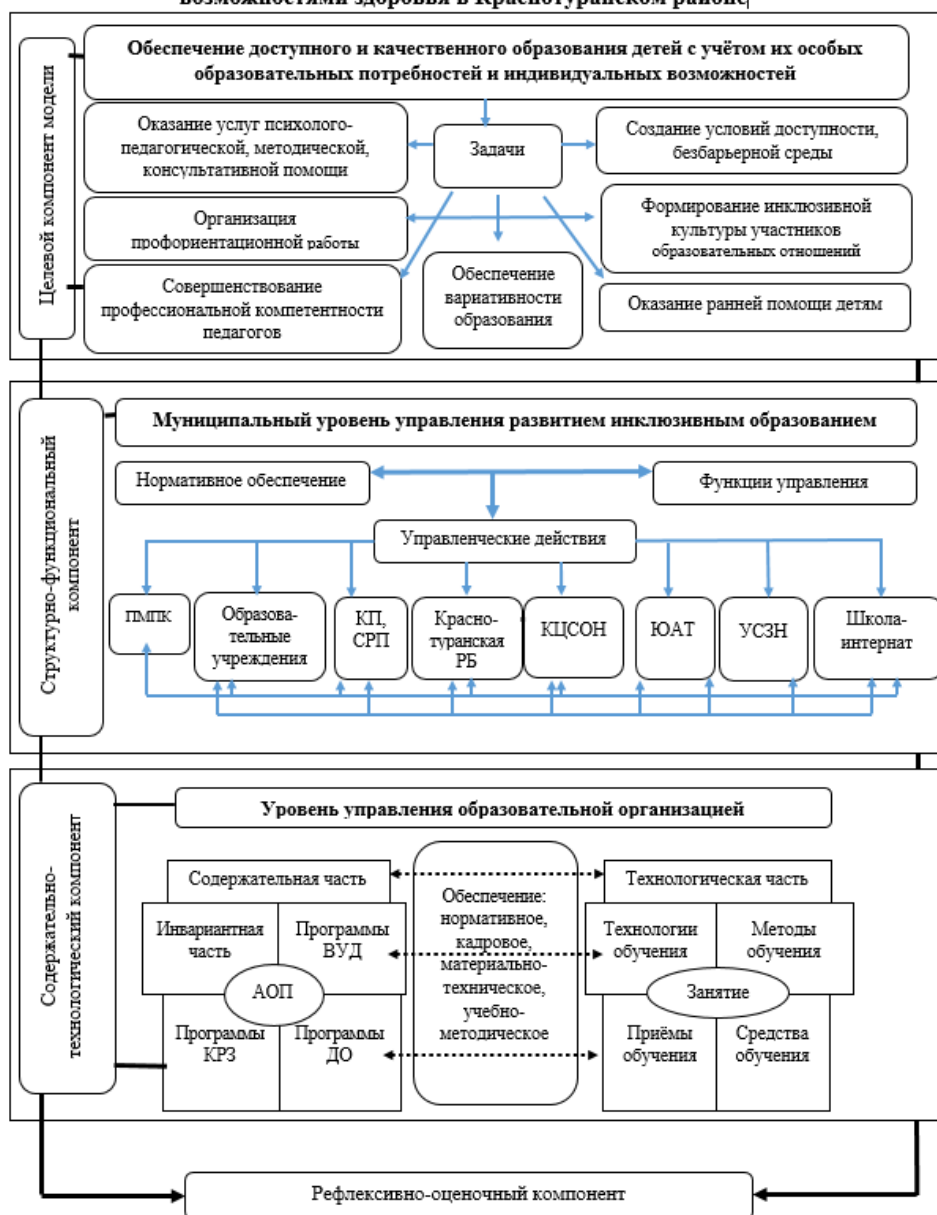


Рис. 1. Муниципальная модель инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Краснотуранском районе

Список литературы

1. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001.
2. Степанова Т.В. Модель инклюзивного образования Краснотуранского муниципального района Красноярского края: сборник трудов конференции / Т.В. Степанова, М.И. Васильева // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: мат. V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 22 дек. 2022 г.); редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 231–235. – ISBN 978-5-907561-96-0.
3. Указ Губернатора Красноярского края «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования в Красноярском крае на 2017–2025 годы» №258-уг // Официальный портал Красноярского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.krskstate.ru/docs/0/doc/48454?eyes=no> (дата обращения: 13.03.2023).

Стрельская Анна Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Афонькина Юлия Александровна

канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Мурманский арктический

государственный университет»

г. Мурманск, Мурманская область

DOI 10.31483/r-106186

ФОРМИРОВАНИЕ УЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ ДОО КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТЕРИАЛОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

***Аннотация:** в статье рассмотрена проблема использования материалов региональной направленности как важного ресурса формирования коммуникативно-речевой компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) в аспекте их жизненной компетентности. Приведены результаты эмпирического исследования по изучению специфики коммуникативно-речевой компетентности старших дошкольников с ОНР и определены перспективные направления ее формирования на логопедических занятиях. Представлена авторская модель логопедической работы по развитию коммуникативно-речевой компетентности у дошкольников с ОНР с использованием материалов региональной направленности.*

***Ключевые слова:** коммуникативно-речевая компетентность, дошкольники с общим недоразвитием речи, жизненные компетенции, региональная составляющая дошкольного образования.*

Особое внимание в современном образовании уделяется формированию ключевых жизненных компетенций, овладение которыми позволяет ребенку с ОВЗ успешно решать личные и социальные задачи, возникающие в процессе взаимодействия в социуме. Формирование жизненных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с речевыми нарушениями, сегодня выступает одной из центральных задач коррекционной педагогики, требующей решения (Н.Н. Малофеев [7]).

Одной из ведущих личностных компетенций современного дошкольника является коммуникативно-речевая компетентность, которая многими исследователями признана базовой и рассматривается как владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, позволяющими успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи (Ю.А. Афонькина [3], Н.А. Виноградова [8], О.Н. Сомкова [9] и др.). Старший дошкольный возраст является сензитивным для формирования коммуникативно-речевой компетентности, поэтому ее формирование в этом возрасте – одна из важнейших задач дошкольной образовательной организации (Ю.А. Афонькина [2] и др.).

В настоящее время среди старших дошкольников с речевыми нарушениями около 40% детей имеют общее недоразвитие речи [12]. В работе Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Ю.Р. Гузиной отмечается, что коммуникативно-речевая активность детей с общим недоразвитием речи носит преимущественно ситуативный характер, а не интегральный, как у остальных категорий детей. Сопоставительный анализ коммуникативно-речевой активности дошкольников в разных видах деятельности показал, что у детей с ОНР она возможна при наличии внешнего стимулирования (например, в процессе занятий, или в специально организованной игре); отсутствие внешнего стимула приводит к снижению показателей активности и влияет на возможность детей активно участвовать в жизни их микросоциума [11]. Таким образом, актуализируется поиск образовательных ресурсов для решения данной проблемы. Повышение уровня коммуникативно-речевой компетентности детей с речевыми нарушениями отвечает требованиям ФГОС дошкольного образования и современной социальной среды [1].

В качестве такого ресурса, по нашему мнению, может выступить материал региональной направленности, интегрированный в коррекционную работу учителя-логопеда. Включение материалов региональной направленности в коррекционно-образовательный процесс способствует созданию равных возможностей для освоения детьми с ОВЗ не только академических компетенций, но и коммуникативно-речевой.

Как показали исследования, проведенные А.С. Стрельской, А.В. Корниенко [10], большинство учителей-логопедов (66,6%) позитивно относятся к использованию материалов региональной направленности на логопедических занятиях и считают, что дети дошкольного возраста с речевыми нарушениями нуждаются в соответствующих знаниях. В то же время, анализ научно-методической литературы выявил недостаточную разработанность проблемы формирования коммуникативно-речевой компетентности старших дошкольников с ОНР с использованием материалов региональной направленности.

В связи с вышеизложенным, нами была поставлена исследовательская цель – изучить особенности коммуникативно-речевой компетентности у дошкольников 6–7 лет с общим недоразвитием речи и определить направления использования материала региональной направленности в логопедической работе по ее формированию.

Эмпирическое исследование проводилось в 2023 году на базе МАДОУ г. Мурманска №97. В эксперименте участвовало 12 детей в возрасте 6–6,5 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития. Контрольную группу составили 12 детей 6–6,5 лет с нормой речевого развития. В качестве диагностического инструментария нами была применена методика комплексной диагностики О.В. Дыбиной. Особое внимание уделялось использованию детьми вербальных средств коммуникации.

По результатам исследования выявлено, что для большей части старших дошкольников с общим недоразвитием речи (58,3%) присуща ситуативно-деловая форма общения, что является несвойственным для данного возраста. При нормативном развитии подобные показатели свойственны дошкольникам четырёх лет. 25% дошкольников с ОНР показали наличие внеситуативно-познавательной формы общения. Внеситуативно-личностная форма общения выявлена в единичных случаях (16,7%) от общего числа старших дошкольников с ОНР. В контрольной группе отсутствовали дошкольники с ситуативно-деловой и ситуативно-личностной формами общения. Внеситуативно-личностная форма общения выявлена в большинстве случаев (58,3%), а внеситуативно-познавательная составила 41,7% от общего числа старших дошкольников с нормативным развитием речи, принявших участие в эксперименте (рис. 1).

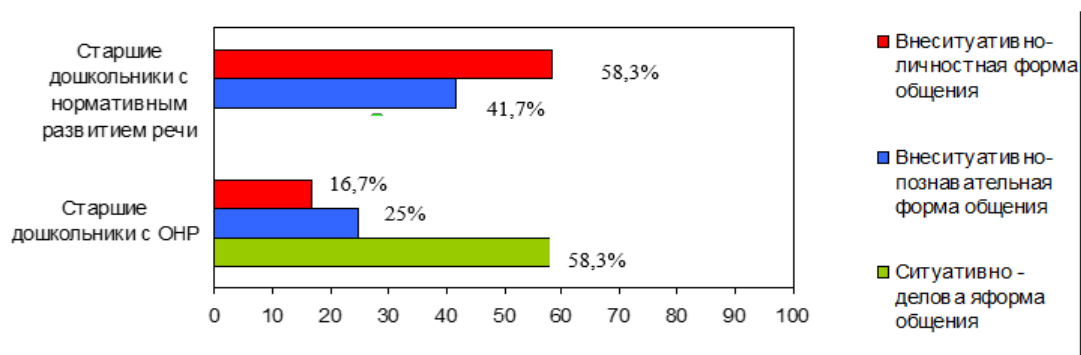


Рис. 1. Формы общения старших дошкольников

Средний уровень развития коммуникативного и социального интеллекта наблюдался у 41,7% детей с нарушениями речи, а высокий – только у 8,3% детей (рис. 4). В то же время результаты, полученные в ходе эксперимента в контрольной группе, свидетельствуют об обратном. Высокий уровень выявлен у 33,3% респондентов, средний уровень у 50% обследуемых, низкий – 16,7% участников эксперимента (рис. 2).

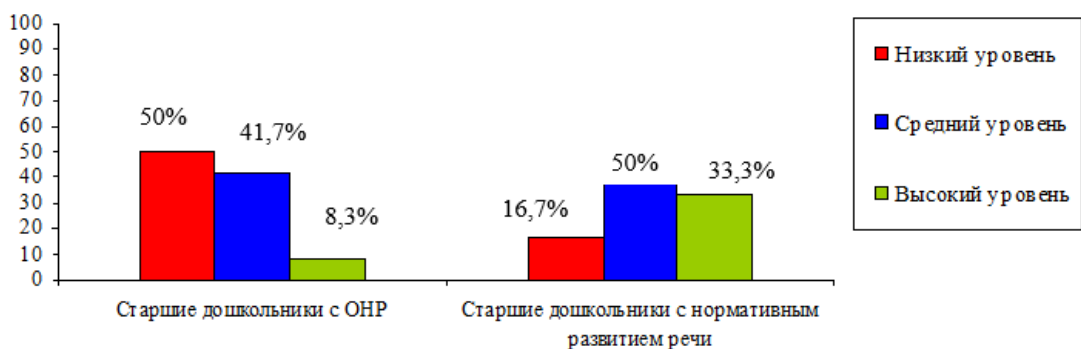


Рис. 2. Уровень развития коммуникативного и социального интеллекта

Обратим особое внимание на факт недостаточной сформированности у дошкольников с ОНР эмоциональной функции речи (58,3%), что снижает выраженность эмоционального компонента общения и существенно затрудняет их взаимодействие со сверстниками. Кроме того, у детей с ОНР в 2,5 раза реже проявлялась речевая активность в общении со сверстниками, чем у детей с нормой речевого развития, а также их речь носила недостаточно развернутый и точный характер.

Полученные данные убеждают в необходимости системно выстроенной логопедической помощи, направленной на развитие коммуникативно-речевой компетентности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Материалы региональной направленности отражают обширный пласт исторических, географических, этнических и культурных знаний, интеграция которых в коррекционно-развивающую деятельность учителя-логопеда в ДОО будет способствовать не только речевому развитию ребенка, но и усилению социальной направленности образовательной деятельности с дошкольниками, имеющими речевые нарушения, смещению приоритетов логопедической работы в направлении коммуникативно-личностного развития, важность чего отмечается во многих современных исследованиях (Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко [4], Е.Е. Дмитриева, Н.В. Сухарникова [5] и др.).

Формирование коммуникативно-речевой компетентности старших дошкольников с ОНР с использованием материалов региональной направленности представим в виде следующей авторской модели логопедической работы (рис. 3).

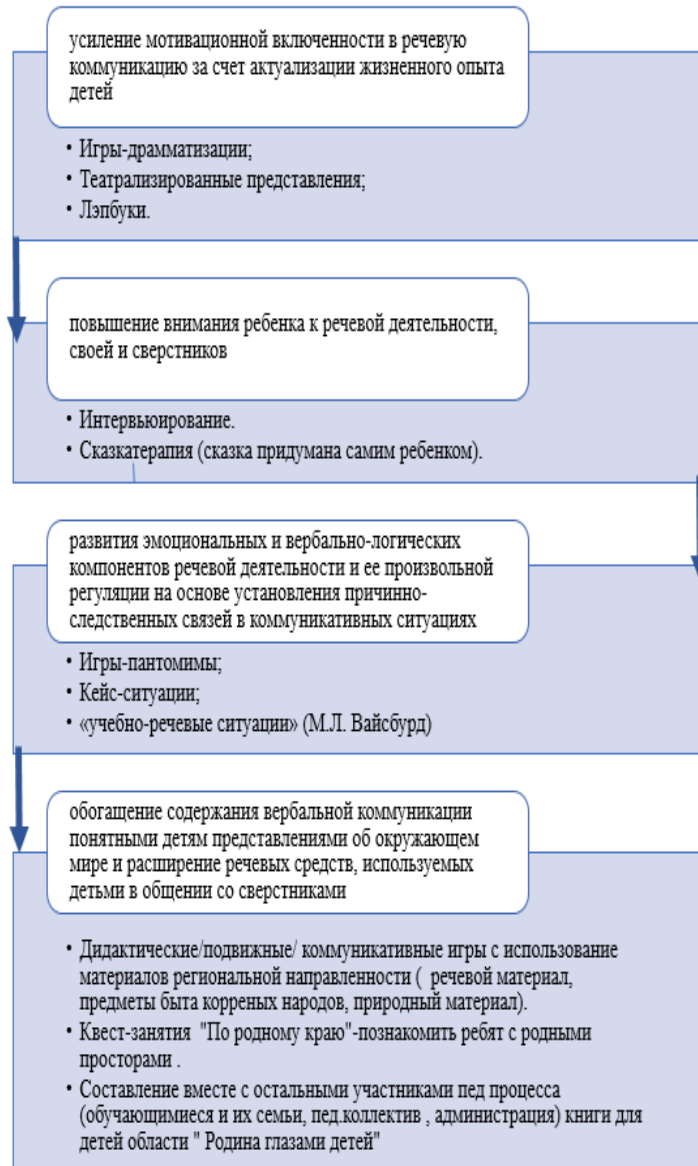


Рис. 3. Авторская модель логопедической работы по развитию коммуникативно-речевой компетентности у дошкольников с ОНР с использованием материалов региональной направленности

Оптимальным для формирования коммуникативно-речевой компетентности видом коллективной активности детей с ОНР выступает игровое взаимодействие, имеющее познавательное содержание, что предполагает определенную трансформацию методики организации логопедических занятий для интеграции в их содержание материала региональной направленности.

Одним из направлений логопедической работы по развитию коммуникативно-речевой компетентности могут служить дидактические/подвижные/ коммуникативные игры с использованием материалов региональной направленности. Например, игра «Выставка снежных фигур», которая развивает взаимодействие старших дошкольников друг с другом, их способность договариваться; актуализирует знания дошкольников культурно-географического разнообразия малой родины. В Мурманской области (г. Кировск) ежегодно работает «Снежная деревня», которая стала визитной карточкой Кольского полуострова. По инструкции дошкольникам старшего возраста предлагается поучаствовать в украшении «Снежной деревни». Для этого им необходимо разделиться на пары (при необходимости это делает учитель-логопед) и распределить роли: «скульптор» и «природный материал». Дошкольникам дается свобода выбора материала: снег, лед, ягель, древесина, минералы Кольского полуострова. Участникам игры необходимо обсудить предстоящую фигуру, представить ее и объяснить свой выбор.

Для развития социального интеллекта, повышения внимания ребенка к своей речевой деятельности и речевой деятельности сверстников эффективно использование интервьюирования. Что позволяет учителю-логопеду ДОО решать задачи по пополнению и уточнению словаря старшего дошкольника, автоматизировать звуки, вводить в активный лексикон дошкольников новые слова. На коррекционных занятиях можно использовать игры-интервью на основе материалов региональной направленности. Примером служат игры «Птичий базар», «Животные Арктики» и т. д.

Реализация авторской модели логопедической работы по развитию коммуникативно-речевой компетентности у дошкольников с ОНР с использованием материалов региональной направленности будет способствовать формированию коммуникативно-речевой компетентности старших дошкольников, развитию у них жизненных компетенций.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 №30384).
2. Афонькина Ю.А. Развитие интегративных качеств дошкольников. – Волгоград: Учитель, 2013. – 92 с.
3. Афонькина Ю.А. Дошкольник в современном мире: хуже развитой или иначе развитой? // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58–2. – С. 314–318.
4. Волковская Т.Н. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития / Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко // Дефектология. – 2020. – №3. – С. 17–21.
5. Дмитриева Е.Е. Реализация коммуникативного подхода к диагностике и коррекции коммуникативно-речевых нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, Н.В. Сухарникова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2022. – №1 (41). – С. 162–169.
6. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений – М.: Книголюб, 2006. – 64 с.
7. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. №36 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 03.02.2023).
8. Микляева Н.В. Дошкольная педагогика: учебник для академического бакалавриата / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н.А. Виноградова; под общ. ред. Н.В. Микляевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 411 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/431950> (дата обращения: 10.02.2023).
9. Сомкова О.Н. Образовательная область «Коммуникация». Как работать по программе «Детство» – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 182 с.
10. Стрельская А.С. ArcticLogo. Комплект дидактических материалов для логопедов, сопровождающих дошкольников 3–6 лет с речевыми нарушениями / А.С. Стрельская, А.В. Корниенко // Публикация в СМИ: «Наука и образование ON-LINE». 31.07.2022. (Регистрация СМИ: Эл№ФС77-70153 от 30.06.2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pedagog.ee-science.ru/listing/arcticlogo-komplekt-didakticheskikh-materialov-dlya-logopedov-soprovozhdayushhih-doshkolnikov-3-6-let-s-recheyvimi-parusheniyami/> (дата обращения: 05.04.2023).
11. Филичева Т.Б. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Ю.Р. Гушина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. – С. 749. – EDN TGQPNP.
12. Яцышина К.А. Исследование речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / К.А. Яцышина, Е.В. Пащенко, Н.И. Отева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. №2 (46) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-rechemyslitelnoy-deyatelnosti-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-iii-urovnya> (дата обращения: 05.02.2023).

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются компоненты, входящие в структуру формирования нарушений письменной речи младших школьников с задержкой психического развития. Представлен краткий анализ психолого-педагогической литературы. Проанализированы результаты диагностического обследования младших школьников, проведенного в трёх направлениях: познавательная деятельность, устная речь, собственно письменная речь.

Ключевые слова: задержка психического развития, дисграфия, познавательная деятельность, фонематический строй речи, лексико-грамматический строй речи.

Нарушения письма являются одной из актуальных проблем обучения младших школьников с задержкой психического развития (далее ЗПР). Многочисленность ошибок на письме и структура дефекта при ЗПР свидетельствуют о важности и актуальности проблемы изучения механизмов формирования и проявления дисграфии у данной категории детей.

В логопедии нарушения письма обозначаются термином «дисграфия», которое характеризуется как частичное расстройство письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в реализации данного процесса [3].

Л.В. Бенедиктова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Г.Г. Мисаренко, И.Н. Садовникова и др. считают, что возникновение дисграфии связано с недостаточным развитием фонематической стороны речи, трудностями, возникающими в процессе переработки слухового материала, которые препятствуют овладению звуковым составом письма [5].

Вместе с тем учёные указывают, что нарушения письменной речи основываются на органической незрелости, несформированности высших психических функций. В данном случае, по мнению Т.В. Ахутиной, процесс реализации письменной речи состоит из множества компонентов, каждый из которых опирается на работу различных участков головного мозга, поэтому недоразвитие любого из них ведет к специфическим затруднениям формирования всей функции в целом [1].

Говоря о детях с задержкой психического развития, авторы отмечают, что дисграфия связана с дефицитом многих психических функций и процессов, а потому расстройству письма у них обусловлены не столько нарушениями устной речи, сколько парциальной ретардацией познавательной деятельности: недостаточностью внимания, восприятия, памяти, а также процессов, слабость которых препятствует формированию функции последовательного рядообразования, столь важной для процесса письма [6].

Вследствие этого целью нашего исследования было: выявить механизмы формирования дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

Для проведения экспериментального исследования нами была подобрана группа испытуемых в составе 10 человек 2 класса с задержкой психического развития.

Для выявления механизмов формирования дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития были использованы 3 группы методик.

1. Методики, направленные на изучение познавательной деятельности:

– *Методики диагностики восприятия:* Методика «Узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора)»; Методика «Незавершенные изображения» (М.М. Семаго);

– *Методики диагностики памяти:* Методика на изучение динамики запоминания («Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурия)); Методика на выявление особенностей опосредованного запоминания («Пиктограмма»);

– *Методика диагностики внимания:* «Корректурная проба»;

– *Методики диагностики мышления:* Методика «Исключение лишнего»; «Простые аналогии». *Методики, направленные на изучение устной речи (ее фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов):* Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников по Т.А. Фотековой.

3. *Методики, направленные на выявление нарушений собственно письменной речи (дисграфии):* Диагностика письменной речи младших школьников (И.Н. Садовникова).

Результаты проведения методик «фигуры Поппельрейтора» и «Незавершенные изображения» (М.М. Семаго), направленных на изучение характера зрительного восприятия младших школьников с ЗПР, показали, что большинство испытуемых характеризуется средним уровнем сформированности зрительного восприятия. Это связано с недостаточным развитием таких свойств восприятия, как предметность и структурность, проявляющихся в трудностях узнавания предметов.

Большинство учащихся в методике «фигуры Поппельрейтора» допускали ошибки в том, что не называли крупные предметы, в которых были заключены более мелкие; неверно определяли названия изображённых мелких предметов, путали их с другими.

Учащиеся в методике «Незавершённые изображения» (М.М. Семаго), глядя на представленные изображения, старались дать правильные ответы, называя знакомые им предметы. Однако некоторые предметы испытуемые называли неверно: вместо «ведро» говорили «кастрюля», вместо «клещи» – «ножницы», «чтобы колоть орехи», вместо «булавка» – «скрепка»; или затруднялись в определении предмета.

Результаты диагностики памяти по методике «Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурия) показали, что у большинства младших школьников с ЗПР развитие объёма и скорости слухоречевого запоминания определённого количества слов, объёма отсроченного воспроизведения находится на уровне ниже среднего. Ученики затруднялись удержать в памяти представленный словесный материал, запомнили слова механически. В процессе проведения методики испытуемые воспроизводили слова, которые назывались в самом начале (первые два слова) или в самом конце (последнее слово). Слова из середины списка воспроизводились испытуемыми после третьего-четвёртого прочтения. В случае, когда учащимся предлагалось вспомнить и назвать слова спустя некоторое время, ряд слов воспроизводился ими с трудом и с нарушенной последовательностью.

Для исследования особенностей опосредованного запоминания и его продуктивности была проведена методика «Пиктограмма». Результаты диагностики показали, что большинству детей рассматриваемой категории свойственен средний уровень сформированности опосредованного запоминания. Ввиду своего дефекта, испытуемым требовалось повторение инструкции, дополнительное объяснение. Учащиеся действовали хаотично: не могли сконцентрироваться на задании, постоянно отвлекались, в процессе рисования забывали слово / словосочетание, которое они на данный момент зарисовывали. При отсроченном воспроизведении испытуемые длительное время пытались вспомнить зашифрованное слово на основе ассоциаций, возникающих в голове, а некоторых случаях и догадаться.

Результаты исследования по методике «Корректирующая проба» привели нас к следующим выводам: концентрация внимания большинства школьников находится на низком уровне – вследствие слабой саморегуляции к концу выполнения задания показатели концентрации внимания ухудшились, что проявилось в частых пропусках заданных букв. Устойчивость внимания большинства испытуемых характеризуется очень низким уровнем развития – испытуемые забывали инструкцию и путали буквы, которые нужно было найти, часто отвлекались, вследствие слабости самоконтроля.

Результаты исследования по выявлению способности к обобщению, умению выделять существенные признаки по методике «Исключение лишнего» показали, что половина из числа испытуемых обладает низким уровнем развития мышления. Наиболее распространённым способом деятельности среди испытуемых было обобщение по функциональным признакам. В данном случае испытуемые давали верные ответы, однако не могли подобрать обобщающие понятия при их объяснении: вместо «транспорт» говорили «чтобы ехать», «тачка огородная, а все остальные – нет», «для людей»; вместо «посуда» – «кухонное», «можно наливать суп», «все тарелки», «не железные»; вместо «инструменты» говорили «чтобы что-то делать», «относятся к принадлежностям» и т. д.

Другим способом деятельности среди испытуемых было обобщение по случайным признакам. Ученики давали неверный ответ, опираясь исключительно на внешние характеристики предмета: вместо «ремень» говорили «шуба», аргументируя так: «потому что она из шерсти, а остальные из ткани», «платье, потому что оно девчачье, а остальное мужское», «платье, потому что его нельзя застегнуть, а остальные можно»; вместо «кровать» говорили «полочка, потому что в неё можно что-то положить», «полочка, потому что она похожа на лестницу» и т. д.

По результатам обследования методики «Простые аналогии» было выявлено, что испытуемые характеризуются низким или достаточным уровнем сформированности мышления. Способом деятельности испытуемых было обобщение по случайным признакам. Большинство аналогий было подобрано неверно, поскольку ученики действовали хаотично и чаще подбирали ассоциации: «поезду» подбирали «рельсы», «пассажира», «шпалы» вместо «вокзала»; «яблоне» – «яблоки» и «садовника» вместо «сада»; «кастрюле» – «плиту», «суп» и «ложку» вместо «посуды» и т. д.

Проведя исследование по диагностике устной речи младших школьников по методике Т.А. Фотевой, были сделаны следующие выводы:

1) фонематическое восприятие большинства испытуемых недостаточно развито. Это проявляется в неправильном воспроизведении заданных на слух слоговых дорожек – неточном воспроизведении второй пары слогов либо обеих слоговых пар с перестановками, заменами или пропусками («са-ша, ша-са» – «са-са, са-са»);

2) звукопроизношение находится на среднем уровне развития: испытуемым требуется автоматизация группы звуков – свистящих либо шипящих;

3) звуко-слоговая структура слова испытуемых находится на среднем уровне развития. Испытуемым свойственны искажения звуко-слоговой структуры слов: вместо аквалангист – «аквалангинс», «анквалангист»; вместо космонавт – «космонант», «космонат»; термометр – «термонстр», «термонентр», «термортер»;

4) навыки языкового анализа недостаточно сформированы. Затруднения вызвали задания на определение позиции звука в слове – определение звука, стоящего в середине слова, оказалось сложным для учеников, и определение количества звуков в слове – исследуемые пропускали звуки в стечении согласных, гласные звуки, давали ответ со второй или третьей попытки;

5) владение грамматическим строем речи находится на среднем уровне развития. Исследование осуществлялось посредством:

– *повторения предложений*. У испытуемых наблюдались пропуски отдельных слов, частей предложения, искажения смысла и структуры предложения, а также замены на прямую речь;

– *верификации предложений*. Ошибки, данные в предложениях, исправлялись учениками с неточностями в виде пропусков, перестановок, замен слов, нарушений порядка слов (дано предложение: «Собака вышла в будку». Ответы испытуемых по исправлению предложения были таковы: «Собака вышла под будку», «Собака вышла около будку», «Собака зашла над будку»), либо не исправлялись;

– *составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме*. Среди частых ошибок наблюдались пропуски, замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности (даны были слова: «Витя, косить, трава, кролики, для»). Исследуемые давали следующие ответы: «Витя косит трава для кролика», «Витя косит для траву кролики», «Витя косил травку для маленького белого кролик»);

– *образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах*. Ответы испытуемыми давались в неверной форме: «стульи», «окны», «ухи», «много стулов», «много окнов», «много ух»;

6) при исследовании навыков словообразования большинство ошибок наблюдалось в образовании существительных от прилагательных. Относительные прилагательные были образованы следующим образом: «шляпа из соломы» – «соломаная»; «варенье из слив» – «сливное», «сливочное», «сливанное»; «кисель из клюквы» – «клюковный», «клюкный», «клюквовый». Образование качественных прилагательных выглядело так: «солнце» – «солнечный»; «ветер» – «ветерной», «ветерный»; «дождь» – «дождевой», «дожденной», «дождивый», «дождиный». Притяжательные прилагательные были образованы следующим образом: «лапа у волка» – «волничная», «волчарая», «волчачья», «волчатая»; «лапа у льва» – «льваная», «львявая», «левный»; «лапа у лисы» – «лисаная», «лисная», «лисиная» и т. д.

7) связная речь детей находится на уровне развития ниже среднего. В данном случае исследование было направлено на умение составлять рассказ по серии сюжетных картин и пересказ прослушанного текста.

В смысловую целостность рассказа у испытуемых наблюдалось незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, а также выпадение смысловых звеньев. В лексико-грамматическом оформлении высказывания наблюдались стереотипность оформления рассказа, неточное словоупотребление, а также аграмматизмы.

Последним немаловажным звеном при выполнении данных заданий выступила самостоятельность составления рассказа / пересказа. Как правило, рассказ был составлен исследуемыми самостоятельно, однако картинки расположены со стимулирующей помощью. Меньшая часть испытуемых раскладывала картинки и составляла рассказ по наводящим вопросам. Пересказ текста был составлен после повторного прочтения либо по вопросам экспериментатора.

Таким образом, результаты обследования речевого развития младших школьников с ЗПР по методике Т.А. Фотековой показали, что оно находится на уровне ниже среднего.

Исследование по методике И.Н. Садовниковой, целью которой является выявления особенностей письма, привели к следующим выводам.

1. Большинство испытуемых характеризуется средним уровнем развития письменной речи в процессе списывания. Учащимся нужно было списать слова, написанные рукописным и печатным шрифтом, и списать рукописный текст.

Среди частых дисграфических ошибок встречались ошибки на уровне буквы и слога: пропуски («на деревьях» вместо «на деревьях»), «друзя» вместо «друзья»; «черз» вместо «через»; «появились» вместо «появились»), персеверации («черезез» вместо «через»), смешения букв по акустико-артикуляционному сходству – смешения парных звонких и глухих согласных («тобор» вместо «топор», «бутка» вместо «будка»; «итти» вместо «идти»), смешения сонорных («дублава» вместо «дубрава»), а также недописывания слогов («тяжэ», «тяжэлы» вместо «тяжёлые»; «осен» вместо «осенние»).

В работах исследуемых наблюдались также ошибки на уровне слова – встречалось слитное написание предлогов со словами («надеревях» вместо «на деревьях»), ошибки на уровне предложения, проявляющиеся в отсутствии обозначения границ предложений.

Ошибки подобного рода являются следствием недостаточно сформированного зрительного восприятия, поскольку в процессе контрольного списывания, испытуемые допускали ошибки, несмотря на то что тексты были перед ними; а также следствием недостаточности памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Для учащихся с ЗПР характерны замены и смешения букв, обусловленные трудностями их запоминания. Дети испытывают сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную.

Несформированность фонематического слуха также является одной из причин, по которой допускались дисграфические ошибки: в процессе списывания учащиеся сами диктовали себе слова, проговаривая их во время написания, поэтому в их работах присутствуют ошибки, связанные с пропусками звуков, их смещением.

2. Большинству испытуемых характерен низкий уровень развития письменной речи в процессе письма под диктовку – слухового диктанта. В данном случае учащимся нужно было записать под диктовку строчные и прописные буквы, слоги и слова, предложение после однократного прослушивания и непосредственно сам диктант.

К дисграфическим ошибкам на уровне буквы и слога относились: смещения гласных («кошко» вместо «кошка»; «возли» вместо «возле»; «спола» вместо «спала»), пропуски букв и слогов («лубок» вместо «клубок», «ступечка» вместо «ступенечка», «пушисый» вместо «пушистый»), пропуски в степенях согласных («пичка», «птика» вместо «птичка», «супенечка» вместо «ступенечка»), смещения согласных по акустико-артикуляционному сходству («пичка» вместо «птичка»; «писка», «блиска», «писка», «писко» вместо «близко»; «хидры» вместо хитры).

В процессе написания под диктовку испытуемые также допускали ошибки на уровне слов – слитное написание предлогов и частиц со словами («накрыши» вместо «на крыше»; «нести» вместо «не сиди»), ошибки на уровне словосочетаний – аграмматизмы («кошка хитры» и «кошке хитры» вместо «кошки хитры»), а также ошибки на уровне предложений – отсутствие обозначения границ предложений.

Данные ошибки на письме проявляются в результате недостаточного развития фонематического восприятия (дифференциация фонем, их смещения), вследствие несформированности фонематического анализа (пропуски гласных и согласных звуков, слогов), а также в результате недостаточно развитого грамматического строя речи учащихся.

Таким образом, исследование письменной речи младших школьников с ЗПР по методике И.Н. Садовниковой показали, что в процессе контрольного списывания большинству испытуемых соответствует средний уровень развития письма. Исследования в процессе слухового диктанта выявили, что большая часть испытуемых характеризуется низким уровнем развития письма.

Анализ результатов проведённой диагностики показал, что у школьников с ЗПР развитие познавательной деятельности находится на низком уровне. Зрительное восприятие, объём и скорость слухоречевого запоминания и отсроченного воспроизведения развиты недостаточно. Большинству испытуемых свойственен очень низкий уровень развития устойчивости внимания. Переключаемость и концентрация внимания также страдают. Развитие мышления, способности к обобщению и абстрагированию, у школьников с ЗПР находится на низком уровне.

Большинству младших школьников с ЗПР свойственен уровень речевого развития ниже среднего. Фонематическое восприятие, звукопроизношение, звуко-слоговая структура слова большинству испытуемых развиты недостаточно. Лексико-грамматический строй речи также страдает: наблюдаются аграмматизмы, ошибки в построении предложно-падежных конструкций, смысловые неточности и замены видовых понятий.

Процесс списывания младшим школьникам с ЗПР даётся легче, чем письмо под диктовку, ошибками в котором выступают замены парных согласных, смещения гласных и согласных по акустико-артикуляционному сходству, пропуски, а также отсутствие обозначений границ предложений.

Таким образом, в процессе проведения данного исследования было выявлено, что письменная речь зависит как от уровня развития познавательных процессов, так и от уровня речевого развития, а потому нарушения письменной речи зависят от нарушений развития ВПФ и нарушений устной речи. Следовательно, механизмами формирования дисграфии у младших школьников с ЗПР выступают как парциальная ретардация познавательной деятельности, так и нарушения фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Т.В. Ахутина; под ред. М.Г. Храковской. – СПб.: Акционер и К, 2014. – 246 с.
2. Иншакова О.Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О.Б. Иншакова, А.Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – 2003. – №1–2. – С. 37–41.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – 220 с.
5. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие. / Е.А. Логинова; под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 208 с.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1995. – 256 с.

Титова Валерия Александровна

студентка

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

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

К ВОПРОСУ О РОЛИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

***Аннотация:** в статье рассматривается специфика формирования нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, приводятся данные исследований, свидетельствующих об обусловленности его особенностей характером речевых нарушений.*

***Ключевые слова:** нравственные представления, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.*

В настоящее время вопрос о значимости нравственного воспитания, как и прежде, не теряет своей актуальности. На фоне умелого искажения и преподнесения информации средствами массовой информации, отчуждения человека от культуры задача формирования у детей дошкольного возраста нравственных представлений становится более сложной. Сейчас, как никогда, важно делать упор на воспитание осознанного поведения у детей, разъяснять им на конкретных примерах, как следует поступать.

В старшем дошкольном возрасте начинается развитие личности человека, формирование самосознания, закладываются понятия «добра» и «зла». Дети этого возраста начинают осознавать смысл нравственных принципов и требований, у них развивается умение предвидеть последствия своих поступков, на основе которого формируется более сознательное и целенаправленное поведение.

Дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), так же, как и нормально развивающиеся дошкольники, достаточно рано начинают ощущать справедливость и доброжелательное отношение по отношению к ним со стороны взрослых людей, они чувствительны к проявлениям недружелюбия к ним.

Ценности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи могут быть направлены на себя, на внешний мир и собственный дефект. Различные клинические наблюдения и исследования свидетельствуют о том, что при нарушениях речевого развития может неправильно сформироваться ценностная система, так как этот дефект, препятствуя общению с окружающим миром, не самым желательным образом меняет самого ребенка, затрагивая его восприятие.

По мнению В.А. Калягина и Т.С. Овчинниковой, это зависит от тяжести речевого дефекта, личностных особенностей и возраста ребенка [2, с. 140].

Дети с диагнозом «общее недоразвитие речи» имеют, как правило, следующие недостатки в представлениях о нормах поведения: недостаточно четкие представления о моральных нормах, низкая дифференцированность имеющихся представлений, отсутствие вербальных обозначений тех или иных понятий, в некоторых случаях отмечается формальное усвоение понятий и представлений.

В результате изучения особенностей развития детей с общим недоразвитием речи, исследователи (Р.Е. Левина, И.С. Зайцев, Л.Г. Соловьева, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева Л.М. Шипицына и др.) пришли к выводу, что из-за совокупности речевых и когнитивных нарушений у детей возникают трудности с социальными эмоциями, с формированием ценностных ориентаций, что в свою очередь влияет на отношения с окружающим миром, на формирование самооценки, на возникновение тревожности, враждебности, стремление к уединению [1; 3; 4; 5].

Если грамотно подойти к вопросу нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, то можно предупредить накопление отрицательного опыта, дабы не допустить развитие нежелательных привычек и навыков, которые негативно сказываются на формировании нравственных качеств и представлений.

Сформированные нравственные представления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи служат основой развития поведенческих мотивов, которые побуждают их к тем либо другим действиям.

Изучив особенности нравственных представлений детей с нарушениями речи, можно заключить о влиянии нравственного компонента личности на развитие речевых и языковых способностей детей с общим недоразвитием речи, а также помощи в формировании умения пользоваться речью как средством коммуникации для дальнейшей успешной социализации и интеграции в среду сверстников. И наоборот, речевые нарушения служат неким препятствием для полноценного и своевременного формирования ценностных ориентаций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Зайцев И.С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи / И.С. Зайцев // Дефектология. – 2013. – №5. – С. 7–15.
2. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с
3. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.
4. Соловьева Л.Г. Особенности нравственных качеств у детей с ОНР / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 2006. – №1. – С. 62–69.
5. Филичева Т.Б. Обучение и воспитание детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2009. – 192 с.

Тишина Людмила Александровна
канд. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-105864

ВАРИАТИВНОСТЬ НАРУШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье отмечается, что вариативность нарушений письма у обучающихся общеобразовательных школ является наиболее актуальной. Специфические подходы к исправлению подобных нарушений в структуре логопедической работы при всём имеющемся многообразии методов и приемов коррекции недостаточно ориентированы на индивидуализацию тех стратегических компонентов развития, которые и определяют эффективность коррекционной работы.

Ключевые слова: нарушения письма, обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи, особые образовательные потребности, лингвистическое мышление, трудности в обучении.

В настоящее время в системе образования недостаточно разработаны единые системные подходы к коррекции нарушений письма у младших школьников. Учитывая специфику и вариативность имеющих в структуре дефекта нарушений письменной речи, на первый план выступают трудности формирования коммуникативных навыков (И.А. Зимняя [5], А.Р. Лурия [8]). Однако всё чаще приходится констатировать тот факт, что у детей с первичной речевой патологией при тяжелых нарушениях речи (вариант обучения по адаптированной основной образовательной программе – АООП 5.1. или АООП 5.2.), отмечается недостаточная сформированность результатов учебной деятельности (А.И. Андриашина [2; 3], Л.А. Тишина [9; 10]). В этой связи можно отметить, что дети с трудом усваивают знания в рамках изучения отдельных предметов, а метапредметные результаты оказываются практически несформированными.

Всё чаще у младших школьников с особыми образовательными потребностями учителя начальных классов отмечают не только нарушения, которые выступают на первый план: трудности в усвоении лингвистических понятий, отдельных компонентов языка и речи, несформированность текстовой компетенции и многое другое (Э.В. Криворотова и др. [7]). Следует отметить, что полиморфные когнитивные особенности развития не только сопровождают имеющиеся проблемы в обучении младших школьников, но и обуславливают их специфичность (Н.А. Акимова [1], О.В. Елецкая и др. [4], С.Ю. Кондратьева [6]).

В рамках нашего исследования была детально изучена симптоматика нарушений письма у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Экспериментальное исследование проводилось на базе образовательных организаций, в которых в условиях инклюзии обучаются дети с тяжелыми нарушениями речи. На предварительном этапе нами была проведена диагностика нарушений письма у 256 обучающихся третьих и четвертых классов, имеющих тяжелые нарушения речи. Из них была выделена группа детей (179 школьников), в письменных работах которых преобладали нарушения письма, обусловленные несформированностью операций языкового анализа и синтеза. Следует отметить, что такой вид нарушений письма является наиболее распространенным, поскольку симптоматика подобных проблем является крайне разнообразной: от пропуска буквы до трудностей определения границ предложений в тексте.

С точки зрения психолого-педагогических подходов к поиску методов и приёмов адекватной и эффективной коррекции нарушений письма у младших школьников актуальность изучаемой проблемы обусловлена тем, что именно компоненты лингвистического мышления обеспечивают не только качественное использование языковых средств для формулирования мысли, но и являются средством развития общей культуры. При условии недостаточного развития абстрактного мышления и недостаточного уровня вербально-логических операций у младших школьников с трудностями в обучении отмечаются нарушения в формировании причинно-следственных связей, понимании сложных логико-грамматических конструкций, отсутствие навыков построения алгоритмов в различных аспектах учебной деятельности.

Основной этап экспериментального исследования был разделен нами на два блока: изучение специфических трудностей в формировании лингвистических операций и их сопоставительный анализ с нарушением компонентов математической деятельности (на уровне решения примеров различной сложности, понимания и решения текстовых задач). Весь диагностический материал был составлен с учетом программных требований предметных областей филология, математика и информатика.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что уровень овладения учебно-познавательной деятельностью у обучающихся крайне вариативен. В процессе сопоставительного анализа нами были выделены несколько групп детей в соотношении вербальных и когнитивных компонентов и определении их взаимовлиянии.

К первой группе были отнесены учащиеся (87 человек), у которых в письменных работах отмечаются только нарушения на уровне звукобуквенного и звуко-слогового анализа и синтеза: перестановки, добавления, замены, пропуски букв и слогов. Анализируя специфику усвоения математических знаний, нами были отмечены трудности в формировании счетных операций, частотные ошибки в решении примеров, требующих определения и построения цепочки конкретных учебных действий. В ряде случаев возникали проблемы с усвоением разрядных чисел, приемов сложения и вычитания (с переходом через разрядную единицу), трудности поиска неизвестного компонента арифметического действия. Следует отметить, что операции работы с учебным текстом нарушены не были: логические цепочки, причинно-следственные связи, пересказ текста, семантическое структурирование – соответствовали результатам обучения детей без речевой патологии. Эту группу обучающихся составили 68 школьников, обучающихся по варианту АООП 5.1. и 19 обучающихся по варианту АООП 5.2.

Ко второй группе (92 школьника) были отнесены обучающиеся с преобладанием ошибок письма на уровне предложения и текста: от нарушений определения количества слов в предложении до вычленения фраз из речевого потока. Математические навыки у этой группы обучающихся были практически не сформированы: отмечались явные проблемы анализа текста задачи, определения главного и искомого, поиск верного решения и нахождение нужного варианта ответа (при их наличии), трудности решения тестовых заданий (от понимания инструкции до выбора нужного ответа). Такие нарушения являлись доминирующими, но и ошибки в решении примеров, отмеченные в предыдущей группе, тоже присутствовали. Отсутствие текстовой компетенции затрудняло не только работу с текстом задачи, но и анализ художественного текста. Проблемы пересказа прослеживались в устной и письменной речи (от частичного до полного, от элементов рассказывания на уровне повторов или заучиваний до написания изложений по вопросному или картинному плану, по опорным словам). Следует отметить, что у этой группы обучающихся отмечены затруднения при формулировании полных ответов на поставленный вопрос. К этой группе обучающихся были отнесены 31 школьник (вариант АООП 5.1.) и 61 обучающийся по варианту АООП 5.2.

Полученные результаты исследования позволили доказать неоднородность группы обучающихся, имеющих первичную речевую патологию. Более того, дополнительный класс (фактически еще один учебный год) в условиях обучения по варианту АООП 5.2. не приближает результаты детей с тяжелыми нарушениями речи к их нормативно развивающимся сверстникам. Особенности лингвистического и когнитивного развития обучающихся с тяжелыми нарушениями речи обуславливают трудности перехода к словесно-логической форме мышления, способствующей развитию языковой и речевой культуры.

В рамках проведенного исследования в ходе сопоставительного анализа нами определена зависимость изучаемых процессов, компоненты нарушений и прогностические характеристики, определяющие специфику усвоения учебной деятельности. В нашем случае, рассматривая наиболее распространенные нарушения письма, обусловленные несформированностью операций языкового анализа и синтеза, в системе коррекционной помощи необходимо разрабатывать такие технологии работы, которые бы учитывали специфику лингвистического и когнитивного развития обучающихся. На наш взгляд, такая индивидуализация позволит не только преодолеть имеющиеся у ребенка нарушения (при условии целенаправленности коррекционного воздействия), но и существенно облегчит процесс освоения академических знаний.

Список литературы

1. Акимова Н.А. Особенности понимания сложных логико-грамматических конструкций младшими школьниками с нарушениями речи / Н.А. Акимова // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство»: сб. тезисов; отв. ред. К.Н. Поливанова. – 2017. – С. 182–183.
2. Андриашина А.И. Специфика взаимосвязи операций математического и лингвистического мышления у младших школьников с дисграфией / А.И. Андриашина, Л.А. Тишина // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сб. науч. ст.; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб., 2022. – С. 6–9.
3. Андриашина А.И. Сравнительный анализ операций вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении / А.И. Андриашина, Л.А. Тишина // Центральные механизмы речи: сб. мат. X Всерос. (с междунар. участ.) науч.-практ. конф. им. проф. Н.Н. Трауготт; под общ. ред. Е.И. Гальпериной. – СПб., 2022. – С. 7.
4. Елецкая О.В. Особенности неречевых процессов у школьников с нарушениями письма / О.В. Елецкая, О.В. Тараканова, А.В. Шукин. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 288 с.
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М., 2001. – 432 с.

6. Кондратьева С Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: дис. д-ра псих. наук / С.Ю. Кондратьева; РГПУ им. Герцена. – СПб., 2020. – 355 с.
7. Криворотова Э.В. Формирование лингвистического мышления и развитие языковой личности младшего школьника в условиях реализации ФГОС НОО / Э.В. Криворотова, Е.В. Масан // Вестник ГУУ. – 2012. – №13–1.
8. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – 3-е изд. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.
9. 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.
10. Тишина Л.А. Особенности восприятия и понимания тестовых заданий младшими школьниками / Л.А. Тишина // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: мат. IV Междунар. науч.-практ. конф.; под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – 2014. – С. 275–280.

Труханова Юлия Александровна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

Юнькина Елена Александровна

учитель-логопед
ТПМПК при МОУ «Школа-интернат №3 «Развитие»
г. Люберцы, Московская область

РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ НА БАЗЕ ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ

***Аннотация:** в статье представлен опыт работы Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи по комплексному сопровождению детей с нарушениями развития раннего возраста.*

***Ключевые слова:** ранняя диагностика, ранняя коррекция, психолого-педагогическое сопровождение, нарушения развития, ранний возраст, центр ПМПС.*

В системе специальной коррекционной помощи одним из важнейших направлений является диагностика и коррекция нарушений развития детей раннего возраста (до трех лет). На ранний возраст приходится активное развитие речи, эмоциональной сферы, интеллектуальных умений и личности ребенка. Мозг ребенка этого возраста гораздо более пластичен, что создает большие возможности для компенсации нарушений психофизического развития и снижения вероятности развития вторичных отклонений.

К сожалению, в настоящее время в нашей стране не сложилась единой системы раннего выявления детей с отклонениями в развитии, поэтому далеко не все дети, нуждающиеся в коррекционной помощи, своевременно попадают в поле зрения специальных педагогов. На региональном уровне система ранней помощи детям может быть построена на базе психолого-медико-социальных или реабилитационных центров, а также дошкольных образовательных и специальных (коррекционных) учреждений [2; 3].

Работа по раннему выявлению и последующему сопровождению и коррекции выявленных отклонений в развитии проводилась на базе Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи г. Люберцы Московской области (МУДО ЦППМСП г. Люберцы) на протяжении более двадцати лет. В течение этого периода работающая на базе Центра психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) на постоянной основе осуществляла дифференцированную диагностику нарушений развития у детей:

- 1) поступающих в дошкольные образовательные учреждения;
- 2) направляемых для обследования медицинскими учреждениями района, органами социальной поддержки и др.;
- 3) по запросу родителей.

Как правило, если говорить о ранней диагностике, это дети от 1,5 до 3 лет. Обследование детей раннего возраста проводилось в игровой форме на комиссии ПМПК или в ходе специально организованных диагностических занятий. При обследовании специалисты опирались на программы ранней диагностики детей с отклонениями в развитии, разработанные отечественными учеными (Е.А. Стребелева, Е.М. Мастюкова, Г.В. Пантюхина и др.). Большое внимание уделялось также опросу и анкетированию родителей.

Модель медико-психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста предусматривала помимо раннего начала абилитационной работы непрерывность и дифференцированность помощи, проведение диагностических мероприятий на всех этапах работы, преемственность с дошкольными образовательными учреждениями, центрами развития, медицинскими и социальными учреждениями.

Основными целями комплексного психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста являлось нивелирование дизонтогенеза, развитие сенсомоторной базы и стимулирование речевого развития.

В Центре ППМСП г. Люберцы проводились регулярные коррекционные занятия с детьми раннего возраста с задержкой психоречевого развития, нарушения зрения, слуха, в том числе у детей после кохлеарной имплантации, нарушениями эмоционально-волевой сферы, а также комплексными нарушениями развития.

Работа проводилась в различных организационных формах: индивидуальные и малогрупповые занятия, а также занятия в игротке и мультисенсорной комнате. Занятия проводились специалистами Центра – логопедами, психологами, учителями-дефектологами; с детьми, имеющими нарушения слуха и зрения, работали сурдопедагог и тифлопедагог. При необходимости, особенно в случае комплексных нарушений развития, с ребенком занимались несколько специалистов.

На основании результатов диагностики разрабатывалась индивидуальная программа развития ребенка, включающая три блока:

1) диагностический – комплексное психолого-педагогическое изучение ребенка в ходе коррекционно-развивающих занятий и эффективности программы его развития;

2) коррекционный блок – выбор способов освоения знаний и умений, активизация компенсаторных механизмов, предупреждение и преодоление вторичных отклонений в развитии детей; а также обучение родителей и активное включение их занятия с ребенком;

3) воспитательный блок направлен на развитие самостоятельности ребенка, усвоение нравственных норм и правил поведения, воспитание положительных качеств личности.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка раннего возраста на базе Центра диагностики и консультирования основывалось на принципах комплексного подхода, индивидуального и дифференцированного подхода, доступности (возможностям детей), поэтапности, активного вовлечения социального окружения ребенка в коррекционно-развивающий процесс.

Для работы с детьми с нарушениями слуха и речи важным принципом является использование двигательной-кинестетической стимуляции в развитии сенсорных и речевых функций. Например, в целях активизации развития артикуляционной моторики и общей речевой функции детей раннего возраста на занятиях специалистами Центра активно использовалась речедвигательная ритмика, а также элементы так называемой «пластики тела», разработанной в рамках верботональной методики обучения детей с нарушениями развития. В целях уточнения слухоречевых кинестезий использовалась также работа с низкочастотными звучаниями на слухоречевом тренажере. Работа с низкочастотным диапазоном звучания позволяет задействовать наиболее «ранние образования» (структуры) головного мозга, что положительно влияет на развитие правильного звукопроизношения, позволяет более эффективно развивать темпоритмическую сторону речи. Введение в коррекционные занятия элементов «речи с движением», а также работа с низкочастотным диапазоном не только результативны, но и, что очень важно, позволяют организовывать занятия с маленькими детьми в занимательной игровой форме, стимулируют их собственную активность и самостоятельность.

Занятия с детьми раннего возраста проводились в Центре диагностики и консультирования при активном участии родителей. Опыт показал, что эффективность выше там, где родители маленьких детей становились непосредственными участниками коррекционной работы. Принимая участие в занятиях в Центре, родители осваивали методические приемы формирования необходимых навыков, получали опыт правильного взаимодействия с ребенком и начинали лучше понимать его особенности и возможности и оценивать уровень его развития. Кроме того, родители получали консультации специалистов, а также необходимую методическую литературу и дидактические материалы для домашних занятий.

На базе Центра совместно с МГГУ им. М.А. Шолохова проводилась научная работа, направленная на совершенствование диагностической и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения слуха и речи. В частности, с 2010 по 2016 гг. проводилось исследование особенностей в развитии детей младшего возраста после кохлеарной имплантации с дальнейшим определением направлений и организационных форм коррекционной работы с детьми, анализ и оценка результатов проводимой коррекционной работы [1, 5]. Еще одним направлением было исследование возможностей развития и разработка программы формирования такого важнейшего психического процесса, как воображение, у дошкольников со слухоречевыми нарушениями, начиная с младшего возраста [4].

Проведенные исследования позволили не только выявить особенности протекания процессов развития детей с нарушениями слуха и речи, определить направления коррекционной работы, но и в целом оценить возможности Центра ППМС как организационной формы сопровождения детей с нарушениями развития.

Список литературы

1. Минеева Т.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации на базе ППМС центра / Т.Н. Минеева, Ю.А. Труханова // Клиническая и специальная психология. – 2013. – №4. – С. 47–58.
2. Мясникова Л.В. Проблема создания государственной системы ранней коррекционной помощи слепым и глухим детям / Л.В. Мясникова, И.Л. Соловьева // Специальное образование. – 2022. – №3 (67). – С. 133–146.
3. Разенкова Ю.А. Регионально-муниципальная модель ранней помощи / Ю.А. Разенкова // Альманах института коррекционной педагогики. Ранняя помощь: лучшие региональные практики. – 2018. – №33. – С. 1–16.
4. Труханова Ю.А. Исследование сформированности воображения у слабослышащих дошкольников / Ю.А. Труханова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №1 (28). – С. 28–32.
5. Труханова Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей после кохлеарной имплантации на ранних этапах абилитации / Ю.А. Труханова, Г.И. Михайлова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: мат. междунар. науч.-практ. конф. – М.: МГГУ, 2014. – С. 302–307.

Туаршева Милана Исмаиловна
студентка

Научный руководитель
Богославцева Людмила Викторовна
канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ТЕНДЕНЦИИ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА ОБРАЗОВАНИЕ В НОВЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: в статье обоснованы процессы внедрения цифровизации в систему образования, представлены основные преимущества и недостатки, выявленные в ходе практической реализации цифровых технологий в процессы обучения на разных уровнях образования.

Ключевые слова: цифровизация, дистанционное обучение, цифровые технологии, образование.

В современном мире цифровые технологии стремительно распространяются, что отражается в преобразовании экономики и всех экономических процессов. По оценкам экспертов Всемирного банка, «цифровая трансформация оказывает существенное воздействие на экономические и социальные процессы, прежде всего на экономический рост, рынок труда и качество обслуживания» [4].

Можно обобщить и представить следующие тенденции развития современной информационной экономики (рисунки 1).

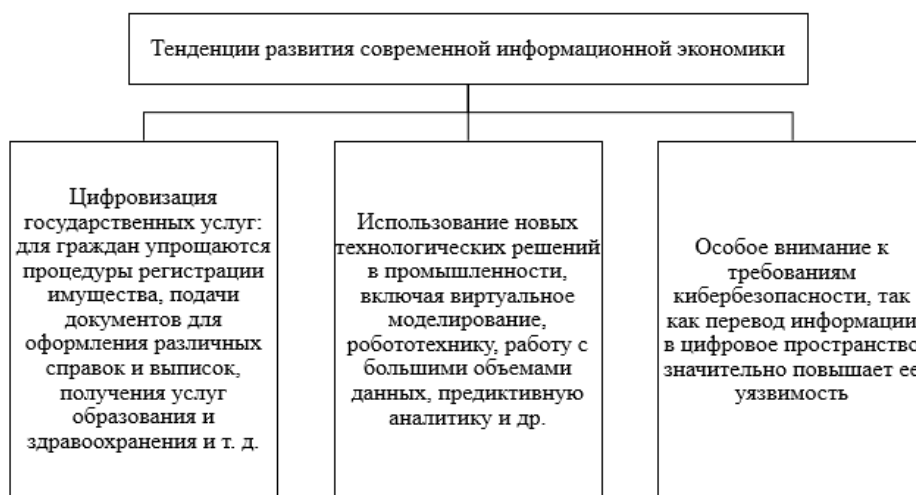


Рис. 1. Тенденции современной информационной экономики [2]

В системе образования вопрос использования цифровых технологий интересовал ученых и преподавателей с того момента, как цифровые технологии только начали внедряться в повседневную жизнь, появился Интернет, и компьютеры стали использоваться повсеместно.

Более активно цифровые технологии в образовании применяются в развитых странах, где широко используется система дистанционного образования. В Российской Федерации процессы цифровизации были начаты с началом компьютеризации и внедрением информационных технологий.

Т.Р. Такиуллин отмечает, что в отличие от зарубежных стран, где внедрение цифровых технологий в образовательную среду началось с системы высшего образования, в России такое внедрение началось с системы школьного образования [6].

По нашему мнению, такой вывод носит дискуссионный характер, так как понятие «технологии» имеет достаточно объемное наполнение. Как известно уже с 2002 года в России реализовывалась Федеральная целевая программы «Электронная Россия (2002–2010 годы)», продолжением которой стала государственная программа «Информационное общество (2011–2020 годы, а с 2018 года и национальный проект «Цифровая экономика».

Толчком для развития цифровизации в образовании стала глобальная пандемия. В условиях пандемии получили распространение такие образовательные сервисы, как Zoom, Moodle и другие, которые позволяли проводить учебные занятия в удаленном формате с обучающимися, находящимися одновременно в разных городах и даже странах [1, с. 88].

Однако, в условиях санкционного давления на Россию Zoom запретил пользоваться своей видеосвязью властям России. Но к этому времени в России на рынке цифровых технологий были созданы отечественные сервисы, например, Webinar Meetings, Pruffme, Телемост, Videomost и другие.

Внедрение цифровизации в систему образования предполагает комплексный подход перехода на дистанционное обучение с использованием современных средств связи и использования информационных технологий.

Цифровизация влечет за собой серьезные изменения образовательного процесса, затрагивает все его ключевые аспекты. Меняется формат школ, организуется цифровая среда.

Цифровое образование не предполагает отказа от классических методов и средств обучения, процесс обучения становится шире, дает возможность заинтересовать ученика и лучше усваивать знания, что делает обучение более эффективным.

Современные школьники и студенты в процессе обучения активно задействуют интернет-ресурсы при поиске информации. На второй план отходят стандартные школьные учебники, более популярными становятся их электронные варианты. Приоритетным становится создание цифровых библиотек.

В условиях цифровизации меняется роль преподавателя в системе образования. Акцент в новой образовательной среде становится на самостоятельность учащихся. Преподаватель должен в большей степени не обучать, а направлять и подсказывать, не давая четких указаний. Преподаватель помогает ориентироваться и не потеряться в большом количестве информации, которая в настоящее время находится в открытом доступе.

Преимущества и недостатки цифрового образования представлены на рисунке 2.

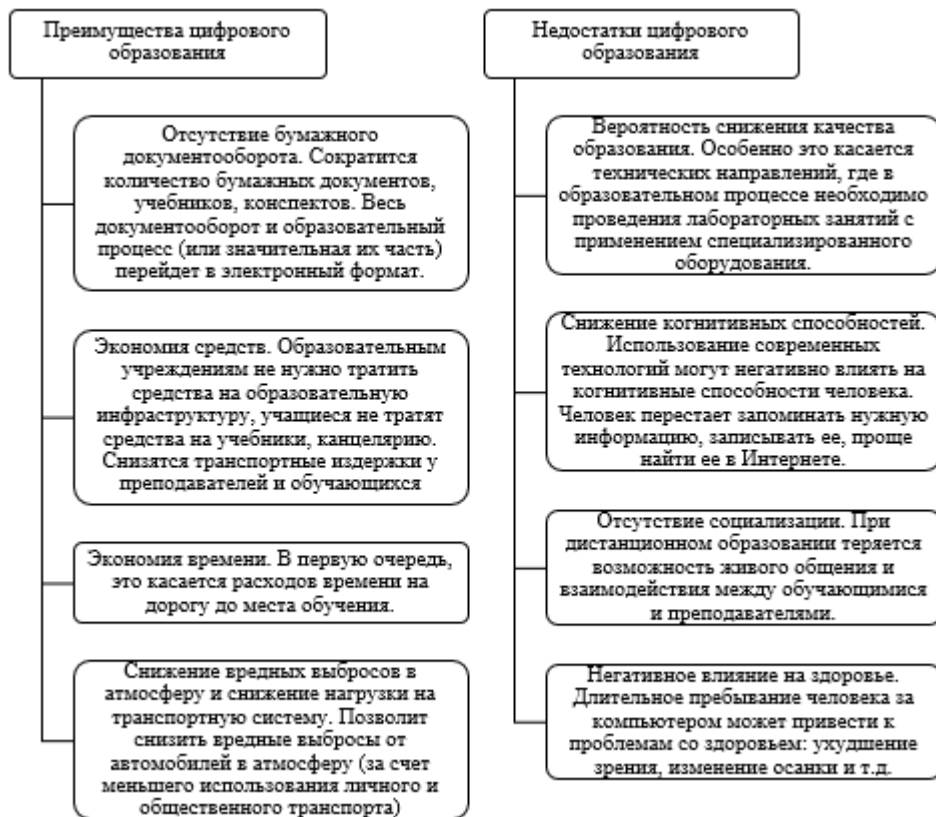


Рис. 2. Преимущества и недостатки цифрового образования

Как видно из рисунка 2, преимущества цифрового обучения перевешивают его недостатки, и при постоянном совершенствовании данного процесса, можно минимизировать возникающие сложности при организации цифровой образовательной среды и системы цифрового образования.

Для повышения эффективности дистанционного обучения лучше всего сочетать различные форматы обучения: «живые» синхронные встречи с преподавателем с асинхронным обучением или обучением «по запросу» и т. д.

Необходимо задействовать все органы чувств обучающегося, используя аудио, видео, чек-листы, вебинары, презентации и др. Кроме того, важно предоставлять обучающимся возможность применить на практике полученные знания. Необходимо давать практические упражнения и проекты.

Для общения между собой обучающихся дистанционно важно создавать сообщества, что позволяет им обмениваться мнениями, делиться советами и знаниями. Это повышает производительность и эффективность обучения, а также позволяет обучающимся чувствовать себя частью коллектива и взаимодействовать друг с другом.

Понимание того, какие техники и методы дистанционного обучения работают и не работают, дает возможность оптимизировать данный процесс, а, значит, повысить его эффективность.

Таким образом, внедрение цифровизации в образовании имеет множество преимуществ и особенно актуально в современный период, в условиях внедрения цифровых технологий во все сферы экономики и жизни общества. Дистанционное обучение позволяет обучающимся получать знания и информацию, независимо от места их нахождения, позволяет экономить время и средства на обучение, обеспечивает непрерывность процесса обучения. Все возможные недостатки дистанционного обучения успешно нейтрализуются при своевременном их обнаружении и правильной организации дистанционного обучения.

Список литературы

1. Богославцева Л.В. Проблемы и перспективы дистанционного обучения с применением цифровых технологий / Л.В. Богославцева, З.И. Мыльцева // Общество, педагогика, психология: актуальные исследования: сб. мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 1 октября 2021 года). – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 88–92. – EDN MSTELE.
2. Буданцев Д.В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций // Молодой ученый. – 2020. – №27 (317). – С. 120–127.
3. Ефремова Т.А. Особенности, тенденции и перспективы цифровой трансформации экономики: мировой и национальный опыт / Т.А. Ефремова, С.С. Артемьева, С.М. Макейкина // Теория и практика общественного развития. – 2021. – №1 (155). – С. 53–58.
4. Кудлаев М.С. Процесс цифровизации образования в России // Молодой ученый. – 2018. – №31 (217). – С. 3–7.
5. Конкуренция в цифровую эпоху: стратегические вызовы для Российской Федерации // Всемирный банк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vsemimiybank.org/ru/country/russia/publication/competing-in-digital-age> (дата обращения: 17.11.2022).
6. Рубцова О.Л. Опережающее развитие сферы образования в цифровой экономике / О.Л. Рубцова, А.А. Гаврилина // Молодой ученый. – 2020. – №44 (334). – С. 126–129.
7. Такиуллин Т.Р. Влияние цифровизации на систему образования // Молодой ученый. – 2021. – №47 (389). – С. 5–8.

Уланова Анастасия Олеговна

магистрант

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

г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: специфика проявлений половой идентификации у школьников с умственной отсталостью выражается в поверхностных и часто искаженных представлениях о физиологических, психологических и социальных особенностях своего пола. В статье определены и описаны основные направления психолого-педагогического сопровождения половой идентификации у детей данной категории. Коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на психологическое просвещение школьников с умственной отсталостью по вопросам половой принадлежности, на усвоение ценностных и социальных ориентиров поведения, а также на информирование и поддержку родителей по вопросам полового воспитания.

Ключевые слова: половая идентификация, школьники, умственная отсталость, психолого-педагогическое сопровождение.

Проблема формирования половой идентификации личности привлекает интерес многих отечественных и зарубежных ученых не одно десятилетие и находит своё отражение в медицинских, социальных и психолого-педагогических исследованиях (Л. Колберг, Э. Маккоби, К. Джеклин, В.В. Ковалев, И.С. Кон, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган и др.).

Половая идентификация является одним из базовых аспектов становления полноценной личности и оказывает непосредственное влияние на социальную адаптацию человека путём усвоения им норм, ценностных ориентаций, знаний и моделей поведения, связанных с концепцией пола.

По мнению В.Е. Кагана, половая идентичность – единство и соотнесенность телесных, физиологических и психических процессов, переживание постоянства своего физического и психического Я; в основе её формирования и развития лежат механизмы идентификации – эмоционально-когнитивного отождествления себя с другими людьми, образцами и социокультурными значениями пола [3].

Таким образом, половая идентификация – это согласованность поведения и самосознания индивида, относящего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли. Половая роль – модель социального поведения, совокупность установок, гендерных стереотипов, ожиданий и требований общества к представителям мужского и женского пола.

Этапы становления половой идентификации у школьников с умственной отсталостью в целом аналогичны подобным у их нормативно развивающихся сверстников, хотя и не совпадают с ними хронологически. Качественное своеобразие заключается в запаздывании как физического полового созревания, так и освоения соответствующей гендерной роли.

Исследователи отмечают, что умственно отсталые учащиеся обладают низкими представлениями о физиологических, психологических и социальных особенностях своего пола, их знания поверхностны и часто искажены [2], половое влечение ими мало осознается, они не управляют своими желаниями и потребностями в соответствии с принятыми нормами [4]. У них обнаруживается несоответствие имеющихся и принятых, традиционных полоролевых стереотипов, имеет место разнонаправленность представлений мальчиков и девочек об их социальной роли, что в дальнейшем может осложнять их взаимоотношения [1].

Обобщая данные психологических и педагогических исследований, можно сделать вывод, что у школьников с умственной отсталостью отмечаются специфические особенности формирования половой идентификации, проявляющиеся в недостаточности, искаженности и нередко отсутствии представлений о вопросах пола и определяющие необходимость организации психолого-педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения. Особое значение приобретает необходимость введения целенаправленного полового воспитания и просвещения в учебно-воспитательный процесс, поскольку сформированная половая идентификация у детей данной категории является необходимым условием их социальной адаптации и интеграции.

Психолого-педагогическое сопровождение половой идентификации у школьников с умственной отсталостью можно рассматривать как комплекс воспитательных и просветительских мероприятий, направленных на формирование у детей необходимых знаний о мужчинах и женщинах, их взаимодействии; на овладение стереотипами поведения и социальными ролями, характерными представителям их пола.

Цель такой работы – оказывать необходимую профессиональную поддержку по вопросам физиологического развития человека, интимно-личностных отношений, укреплению социальных и нравственных ценностей семьи и тем самым способствовать гармоничному развитию личности учащегося.

Деятельность педагога-психолога и специального психолога включает в себя основные этапы работы.

1. Диагностика сформированности половой идентификации и полоролевой социализации: выявление представлений детей о половых различиях и умений определять свою половую принадлежность, ее признаки, социальные предпочтения.

2. Разработка и реализация коррекционно-развивающей программы: психологическое просвещение школьников по вопросам полоролевой принадлежности и характеристики пола, формирование полоролевого поведения в соответствии с ценностными и нравственными ориентирами, оптимизацию взаимоотношений между мальчиками и девочками.

3. Определение продуктивности и эффективности проводимой работы, определение динамики развития половой идентификации у учащихся с умственной отсталостью.

Всю психолого-педагогическую работу по формированию и развитию половой идентификации у школьников с умственной отсталостью можно разделить на следующие направления:

1) формирование и развитие представлений об особенностях своего и противоположного пола: особенности физиологии, личностные характеристики, внешний вид, способности, увлечения и интересы;

2) формирование представлений о традиционных, общепринятых стереотипах поведения мужчины и женщины, формах совместного проживания и культуры интимно-личностного взаимодействия;

3) работа по формированию полоролевого поведения, этики общения со сверстниками и взрослыми. Нацелена на ознакомление детей с качествами мужественности (смелость, понятие долга и ответственности) и женственности (тактичность, мягкость, эмпатийность), проявляющимися в ситуациях взаимодействия и в разных видах деятельности;

4) формирование представлений о связях людей в семье, их социальных и семейных ролях. Данное направление предполагает знакомство детей с характеристиками и функциями человека как представителя определенной социальной роли;

5) работа, направленная на ознакомление детей с физиологическими особенностями человека и его репродуктивной системы. Знакомство с основными правилами гигиены и овладение необходимыми навыками.

Формами реализации психолого-педагогического сопровождения являются тематические беседы, ролевые игры и психологические тренинги.

Поскольку ведущая роль в становлении половой идентификации ребёнка принадлежит семье и его близкому окружению, необходима разработка программы психологического просвещения, направленного на формирование компетентности родителей в вопросах полового воспитания ребенка с интеллектуальными нарушениями. В данном случае целью работы будет выступать психологическое информирование родителей по вопросам становления половой идентификации, а также психологическая профилактика, нацеленная на оптимизацию форм родительского воздействия в процессе воспитания детей.

Деятельность специалистов по психолого-педагогическому сопровождению предполагает введение родителей в тематику полового воспитания и включает в себя темы, которые знакомят родителей с особенностями сексуального развития ребенка, объясняют важность семейного воспитания для формирования половой идентификации ребёнка, способствуют выбору адекватных реакций и стилей взаимодействия при возникающих трудностях.

Таким образом, особенности развития половой идентификации у школьников с умственной отсталостью определяют важность и необходимость организации психолого-педагогического сопровождения данного процесса. Использование системы коррекционно-развивающих занятий для школьников и информационно-просветительских занятий для родителей позволит сформировать у учащихся необходимые представления и модели поведения в соответствии с половой принадлежностью, обеспечивая успешность процесса их социальной адаптации и интеграции в общество.

Список литературы

1. Заиграева Н.В. Генезис и особенности полоролевых представлений у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Н.В. Заиграева // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2008. – №12. – С. 78–87.
2. Исаев Д.Н. Половое воспитание и гигиена пола у детей / Д.Н. Исаев, В.Е. Каган. – Л.: Медицина, 1980. – 184 с.
3. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
4. Петрище И.П. О половом воспитании детей и подростков / И.П. Петрище. – Минск: Профиздат, 1992. – 125 с.

Хамдамова Венера Анваровна

канд. пед. наук, доцент
Кокандский государственный педагогический институт им. Мукуми
г. Коканд, Республика Узбекистан

РАВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ УЗБЕКИСТАН: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация: в статье выполнен анализ нормативных актов Республики Узбекистан, в которых определяются права и нормы государственной поддержки детей-инвалидов, указаны направления и меры по совершенствованию системы образования детей с особыми образовательными потребностями. Дается характеристика положительных изменений, произошедших в сфере образования за последние годы, обозначены проблемы и трудности инклюзивных практик в образовательных учреждениях, раскрываются их причины. Перечислены факторы создания инклюзивной образовательной среды, необходимые для обеспечения эмоционально комфортной обстановки обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, система образования, инклюзивная образовательная среда, факторы создания инклюзивной образовательной среды.

Закон Республики Узбекистан «О гарантиях прав ребенка» определяет понятия «ребенок с отклонениями в физическом или умственном развитии» и «ребенок-инвалид». Согласно этому документу, «Ребенок с отклонениями в физическом и (или) психическом развитии – это ребенок с физическими, умственными, сенсорными и (или) психическими отклонениями, недостаточными для установления инвалидности»; «Ребенок-инвалид – ребенок, нуждающийся в социальной поддержке и защите в связи с физическими, умственными, сенсорными и (или) психическими недостатками и признанный инвалидом в соответствии с законом». В соответствии с законом гарантируются права детей-инвалидов на получение медико-социальной помощи и образования, а также они имеют право на выбор вида общеобразовательного или специализированного образовательного учреждения на основании рекомендации медико-психолого-педагогической комиссии и по желанию родителей.

В указе Президента Республики Узбекистан от 1 декабря 2017 года №ПФ-5270 «О мерах по совершенствованию системы государственной поддержки инвалидов» раскрывается стратегия действий, направленных на осуществление поддержки лиц с ограниченными возможностями.

В Указе Президента от 29 апреля 2019 года «О концепции развития системы народного образования до 2030 года» №ПФ-5712 определены этапы реализации принципов индивидуализации в образовательном процессе, совершенствования методов обучения, повышения качества образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья для обеспечения права каждого ребенка на инклюзивное образование. Среди задач, определенных в концепции, качественное обновление содержания системы непрерывного образования; совершенствование методики обучения, поэтапное внедрение принципов индивидуализации в учебный процесс, внедрение современных информационно-коммуникационных технологий и инновационных проектов в сфере народного образования.

Постановление главы нашего государства от 13 октября 2020 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования детей с особыми образовательными потребностями» способствовало целенаправленной и адресной реализации реформ в системе образования Узбекистана на основе мировых стандартов. На основе данного документа определены содержание и

последовательность работы по реализации задач, направленных на повышение уровня и качества жизни инвалидов, оказание им медико-социальной помощи и реабилитации, улучшение их образования, расширение инклюзивного образования, создание информационной среды.

Эти документы составляют нормативно-правовую основу для решения общественно-политической задачи обеспечения качественным образованием всех детей нашей страны.

Гуманитарные идеи, такие как признание уникальности и ценности жизни каждого человека, права развития ребенка, гарантии удовлетворения образовательных потребностей, отражены в ряде нормативно-правовых документов, принятых как правительством Республики Узбекистан, так и на международном уровне. В частности, в нашей стране серьезное внимание уделяется вопросам воспитания детей с отклонениями в развитии в национальном духе, умственно, нравственно и физически зрелых, готовых к социальной жизни на уровне самостоятельных граждан, наряду с их здоровыми сверстниками. Поэтому в нашей стране для восстановления тем или иным образом здоровья детей с отклонениями в развитии, улучшения их образования, последовательного реформирования системы социальной защиты в Государственных программах, принимаемых на каждый год, планируется и успешно реализуется ряд мероприятий, направленных на решение этих вопросов,

Ряд положительных изменений, произошедших в сфере образования за последние годы, тесно связан с интеграцией деятельности представителей различных сфер для решения вопросов судьбы детей с проблемами в развитии. В настоящий момент наиболее актуальными проблемами остаются вопросы ранней диагностики отклонений от нормы в развитии ребенка, восстановления и реабилитации, оказание педагогической поддержки детям младенческого и раннего возраста с различными проблемами в развитии, разработка моделей их интеграции в общеобразовательные учреждения.

На сегодняшний день наиболее актуальной является проблема эффективной реализации инклюзивного образования.

Масштабы работы в этом направлении в Узбекистане постепенно увеличиваются. В настоящее время в сотрудничестве с Министерством народного образования и рядом международных и негосударственных организаций-партнеров уже несколько лет реализуется ряд проектов в различных регионах нашей республики. Анализ исследований, проведенных в рамках данных проектов, опыт реализации программ инклюзивного образования в образовательных учреждениях нашей республики показывают преимущества данного метода в обеспечении прав и свобод ребенка. Много сделано для обеспечения прав детей, нуждающихся в особом внимании, на образование, участие в общественной жизни, полноценной коррекционной помощи. Результаты исследований свидетельствуют о том, что у ребенка с особыми образовательными потребностями повышается интерес к жизни через реализацию его права находиться в группе здоровых сверстников. Отмечается, что при инклюзивном подходе дети, нуждающиеся в особом внимании, постепенно преодолевают чувство отчуждения и более успешно интегрируются в общество сверстников [1; 2; 3; 4; 5].

Самое замечательное в проводимой в этом отношении работе состоит в том, что положительные изменения произошли не только в жизни и сознании детей-инвалидов, но и в сознании здоровых детей, получающих образование вместе с ними. То есть здоровые дети стали относиться к детям-инвалидам не так, как к больным детям, а как к друзьям, проходящим особый путь развития.

Однако, несмотря на положительные результаты инклюзивные образовательные учреждения столкнулись с рядом трудностей. Удалось определить, что эти проблемы связаны с определенными причинами. Оказалось, что при решении вопросов, связанных с вовлечением детей с особыми потребностями в общественную жизнь без изоляции их за стенами специальных воспитательных учреждений, мы сталкиваемся с проблемами, на первый взгляд, не имеющими к этому непосредственного отношения. Главная проблема заключается в том, что для успешной адаптации детей, нуждающихся в особом внимании в воспитании, к общему образованию, требуется обеспечить их необходимыми вспомогательными средствами, коренным образом изменить и переоснастить специальные образовательные учреждения. Подготовка и издание специальной методической литературы для педагогов является второй проблемой, решить которую необходимо в ближайшее время. Третья важная проблема заключается в необходимости изменения системы подготовки специалистов, способных качественно осуществлять инклюзивное образование.

Как свидетельствует история мировой педагогики, ее передовые представители всегда вели исследования, направленные на определение воспитательных принципов, условий, факторов, методов и организационных форм, обеспечивающих гармоничное развитие человека во всех его аспектах в соответствии с общественно-историческими условиями жизни. Здесь допустимо привести два аспекта понятия «Образование»: с одной стороны, это процесс передачи социального опыта подрастающему поколению, то есть процесс обучения, а с другой стороны, это приобретение человеком социального опыта, то есть процесс воспитания. Такая трактовка образования основана на понимании его содержания как одного из факторов общественного развития.

В образовательном процессе необходимо создать ребенку с проблемами в развитии возможность проявить себя в ведущей деятельности, соответствующей его возрасту и возможностям, как и для здорового ребенка. Эта возможность определяется как двусторонний процесс: с одной стороны, этот процесс понимается как передача знаний, умений, навыков от педагогов, а с другой – как их

положительное эмоциональное принятие и сознательное усвоение детьми, где и те, и другие выступают как субъекты образовательного процесса.

Создание эмоционально комфортной обстановки обучения зависит от ряда факторов:

- 1) толерантное отношение учащихся и коллектива общеобразовательной школы к ребенку с особыми потребностями;
- 2) непосредственное целевое участие родителей или родственников детей с особыми потребностями в инклюзивном образовании;
- 3) работа педагога инклюзивного класса в тесном сотрудничестве с узким кругом специалистов (логопед, дефектолог, психолог, педиатр, невропатолог, психиатр, реабилитолог);
- 4) владение руководителем инклюзивной школы, учителями-предметниками, психологом и другими работниками технологиями организации и осуществления инклюзивного образования;
- 5) здоровая и стабильная психологическая обстановка, позволяющая ребенку с особыми потребностями чувствовать себя комфортно на занятиях.

Не следует забывать о специфических аспектах создания инклюзивной образовательной среды на основе ряда факторов. Необходимо учитывать, что:

- успешность усвоения информации детьми зависит от обеспечения оптимальной визуализации представления учебных материалов по всем предметам для детей;
- способность детей с особыми потребностями к изучению предметов зависит от уровня речевого развития;
- важным условием организации обучения является индивидуальный подход при определении уровня сложности учебных заданий, предлагаемых по предметам;
- эффективность преподавания каждого учебного предмета зависит от содержания и организации подготовительного периода;
- для обеспечения выполнения государственных образовательных стандартов необходима междисциплинарная интеграция.

Еще один вопрос социальной значимости, который важен для успеха инклюзивного образования, – вопрос менталитета – также ждет своего решения.

Долгие годы в обществе господствует мнение, что дети с отклонениями в развитии должны воспитываться в специальных учреждениях, и их невозможно допустить к обучению вместе с нормально развивающимися детьми. Чтобы решить эту проблему, придется долго и терпеливо работать, чтобы изменить общественное мнение. Ведь представление о том, что ребенок с отклонениями в развитии имеет право на качественное образование наравне со всеми детьми, следует прививать не только ему, но и окружающим (сверстникам, родителям нормально развивающихся детей и, в первую очередь, коллективу образовательного учреждения).

Также, при внедрении инклюзивного образования, мы считаем, что необходимо начинать работу с семьи, исходя из того, что семья – это наиболее эффективное место для развития ребенка, нуждающегося в особом внимании, и что одно из самых основных прав ребенка право быть дома – в своей семье.

Хотим отметить, что поскольку в образовательном учреждении, в котором находятся дети с ограниченными возможностями здоровья, главным фактором решения проблем являются не возможности ребенка, а качество преподавания и наличие соответствующих условий, сотрудники инклюзивного учреждения должны ориентироваться в своей работе на следующие положения:

- каждый ребенок имеет право на обучение в общеобразовательной школе;
- условия для ребенка должны быть приспособлены к его возможностям, а не исходя из его недостатков;
- необходимо оказывать коррекционную помощь для полноценного обучения ребенка;
- чтобы ребенок успешно адаптировался к образовательному процессу, необходимо кооперативное влияние взрослых и окружающих его сверстников;
- следует обращать внимание как на количественный, так и на качественный состав детей в классе или группе;
- педагогические работники образовательных учреждений должны иметь всестороннее представление об инклюзии;
- необходимо сосредоточить внимание на обеспечении участия всех детей в воспитательном процессе;
- важно, чтобы среда в учреждении была адаптирована к возможностям детей во всех аспектах.

Только если эти аспекты будут рассматриваются как важный фактор, мы сможем добиться осуществления прав каждого ребенка, нуждающегося в особой поддержке, на равные возможности получения образования, участия в общественной жизни ближайшего окружения и фактической реализации идеи «От инклюзивных школ к инклюзивному обществу».

В заключение следует отметить, что такие характеристики узбекского народа, как доброта, помощь другим, поддержка нуждающихся, являются важными поддерживающими факторами в эффективной организации и развитии инклюзивного образования в нашей стране.

Список литературы

1. Исмаилов Б. Социально-правовые модели инклюзивного образования и их применение в образовательной системе Узбекистана / Б. Исмаилов // Общество и инновации. – 2021. – Т. 2. №12. – С. 55–63.
2. Махмудходжаева Л.С. Вопросы совершенствования системы инклюзивного образования в Узбекистане / Л.С. Махмудходжаева // Открытое образование. – 2022. – Т. 26. №2. – С. 52–68.
3. Мелиева Ш.М. Инклюзивное образование в Узбекистане / Ш.М. Мелиева // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2013. – №2. – С. 32–33.
4. Муминова Л.Р. Опыт республики Узбекистан в переходе на инклюзивное образование / Л.Р. Муминова, З.Ф. Узакова // Инклюзия в образовании. – 2019. – Т. 4. №2. – С. 15–24.
5. Плиева Р.В. Внедрение и интеграция новых технологий инклюзивного образования в систему дошкольного и начального образования Республики Узбекистан / Р.В. Плиева, Н.А. Тургунова // Молодой ученый. – 2020. – №12. – С. 292–295.

Харитоновна Татьяна Алексеевна

магистрант

Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-106140

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация: образовательный процесс для детей-билингвов имеет свои особенности, с которыми необходимо работать уже в дошкольном возрасте. В статье рассматриваются эти особенности и приводятся конкретные приемы помощи адаптации двуязычных детей в иноязычную социальную среду.

Ключевые слова: Ключевые слов: билингвизм, двуязычие, дети-билингвы, особенности процесса образования детей-билингвов.

Миграционные процессы, происходящие на современном этапе развития общества, напрямую касаются детей, и вносят определенные особенности в процесс их обучения и воспитания. В современном мире множество детей вырастают в семьях, где для взаимодействия членов семьи используется один язык, а для коммуникации с обществом применяется другой, такие дети овладевают двумя или более языками. В этом случае говорят о том, что ребенок становится билингвом и находится в среде двуязычия или полиязыковой среде. В настоящий момент нет единого определения понятий «билингвизм», «двуязычие». В работах таких ученых, как В.А. Аврорин [1], Ю.Д. Дешериев [6], В.Ю. Розенцвейга [7], под понятием «двуязычие» или «билингвизм» понимают:

- 1) свободное владение или просто владение двумя языками;
- 2) процесс овладения высшей степенью знания второго (неродного) языка, равной степени первого языка;
- 3) владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения [8].

Несмотря на различные подходы ученых к определению понятия «билингвизм» все они имеют схожую черту – второй язык, используемый ребенком, развит в той же степени, что и первый или родной язык [6]. Г.М. Вишневская [3], описывая феномен билингвизма и раскрывая схожие теоретические положения, подчеркивает многогранность билингвизма, как объекта научного изучения. Дети-билингвы не менее разнообразны, чем сам феномен билингвизма, именно поэтому образовательный процесс обучающихся-билингвов имеет свои особенности.

Малыши-билингвы, как и большинство детей, начинают свой образовательный путь в дошкольных учреждениях. В течение дошкольного детства фактор билингвизма накладывает дополнительные трудности, усложняющие обучение двуязычных детей в дошкольных образовательных учреждениях. Изучение особенностей, возникающих при обучении детей-билингвов, и, в дальнейшем, их учет, при построении коррекционного воздействия, является одной из актуальнейших и насущных задач многих разделов современной педагогики.

Главная особенность, с которой сталкиваются дети-билингвы, это необходимость изучать два языка одновременно. Во время обучения они, в большинстве случаев, используют оба языка, что позволяет улучшить свои коммуникативные навыки за короткий период времени [2]. Однако, это может стать причиной перегрузки и привести к стрессовым ситуациям, препятствующим успешному обучению и включению в среду сверстников, а также привести к путанице в языках у самого ребенка.

Вторая особенность – это трудности в профессиональной ориентации педагогов. Ребенок-билингв нуждается в особом подходе к обучению. Из-за того, что образовательная программа для детей-билингвов может отличаться от обычной программы, педагоги должны быть готовы к использованию специальной методики обучения.

Третья особенность – это сохранение культурного наследия [4]. Дети-билингвы быстро овладевают языком страны, в которой они живут, однако, это часто приводит к потере национального и культурного самосознания. Для сохранения культурных традиций и укрепления идентичности, необходимо помочь ребёнку сохранить связь с культурой своей родины.

Четвёртая особенность – это проблемы социальной адаптации [9]. Дети-билингвы испытывают трудности при общении в коллективе. Ввиду отличия их языка и культуры от коллектива, дети-билингвы чувствуют себя чужими и отчуждёнными, также они сталкиваются с трудностями в принятии идентичной культуры в дошкольном учреждении. Родители часто передают свои культурные традиции и обряды своим детям, но вне дома, в дошкольном учреждении дети чувствуют себя чужими из-за отсутствия связи с единой культурой.

Важность понимания особенностей детей-билингвов заключается в том, что образовательный аспект необходимо адаптировать под двуязычных воспитанников [10]. Развитие ребенка при изучении двух языков замедляется, и требует больше времени, чтобы двуязычие не вызвало у ребенка негатива, а стало его преимуществом. Важно помнить, что проблемы, с которыми сталкиваются дети-билингвы в дошкольных учреждениях, создают не только неблагоприятную социальную среду в дошкольном учреждении, но влияют на эмоциональное развитие ребенка в целом.

Однако, эти проблемы могут быть решены путем применения специальных методов, адаптированных к потребностям детей-билингвов, а также разработки комплексного образовательного процесса с учетом их потребностей. Для успешной адаптации детей-билингвов в обществе и получения необходимых знаний необходимо использовать специальные методы обучения и выстраивать индивидуальный подход к каждому ребенку [5].

В России, в настоящий момент уже имеется некоторый опыт применения определенных приемов, помощи в адаптации двуязычных детей в дошкольных учреждениях.

Например, использование методических пособий. Для того, чтобы обучение было более эффективным, необходимо использовать специальные книги, методические и учебные пособия, адаптированные для детей-билингвов. Они содержат различные задания на развитие речи на обоих языках, поурочные разработки, задания на развитие кругозора и культурного развития. Пособия помогают педагогам разнообразить занятия, учесть специфику детей-билингвов и помочь им легче осваивать язык. Также необходимо выстраивать индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая личностные особенности.

Распространенным приемом является использование компьютерных программ и Интернет-ресурсов. Дети-билингвы часто активно пользуются ранней информационной технологией, поэтому дошкольные учреждения должны использовать компьютерные программы и Интернет-ресурсы для обучения и развития детей. Такие программы содержат специальные игры, задания и приложения, помогающие овладеть языковыми навыками. Эти методы являются интерактивными и мотивирующими, что помогает детям лучше проникнуться учебным процессом и легче овладеть языковыми навыками.

Хорошо зарекомендовавшим себя приемом является использование интерактивных методов обучения. Дети-билингвы должны активно взаимодействовать друг с другом и с педагогами. Интерактивные игры и методы обучения призваны помочь в этом, они могут не только обогатить языковые знания детей, но и помочь облегчить их социальную адаптацию.

Менее применимым, но не менее результативным, является прием организации специальных экскурсий и мероприятий. Организация экскурсий и мероприятий может помочь детям-билингвам познакомиться с культурой родной страны и миром вокруг них. Также, благодаря экскурсиям, дети-билингвы могут научиться лучше понимать мир, познакомиться с новыми культурами и традициями. Экскурсии и мероприятия могут быть проведены в различных местах, таких как музеи, библиотеки, парки и концертные залы. На многих экскурсиях можно задействовать родительское сообщество, тем самым помогая сохранять культурные традиции и сокращать разрыв между домом и образовательной организацией.

Таким образом, методы и подходы к обучению детей-билингвов в дошкольных учреждениях должны быть разнообразными и адаптированными к их потребностям. Специальные методические пособия, компьютерные программы и интерактивные методы обучения, экскурсии и мероприятия являются эффективными методами обучения детей-билингвов, которые помогают им овладеть языковыми навыками и укрепить свою культурную и языковую идентичность.

В мире существует несколько дошкольных учреждений для детей-билингвов, доказавших эффективность разработанных ими методик.

Некоторые из них.

Германия, город Потсдам – здесь существует дошкольное учреждение «Kita Wirbelwind», которое специализируется на обучении детей-билингвов. Оно предоставляет обучение на немецком языке и на родном языке детей, а также реализует интегрированную программу обучения, которая объединяет культурные и языковые аспекты.

Франция, Париж – здесь существует муниципальный детский сад «La Ribambelle», который обучает детей на французском и английском языках. Каждый день дети проводят час с носителем языка и могут участвовать в различных культурных мероприятиях.

Канада, Оттава – в этом городе находится дошкольное учреждение «Garderie Les Petits Trésors», которое обучает детей на французском и английском языках. Здесь особое внимание уделяется формированию навыков коммуникации и мультитаскинга.

США, Нью-Йорк – в городе находится дошкольное учреждение «The Goddard School», которое обучает детей на английском языке и имеет собственную разработанную программу обучения.

Россия, Москва – в столице также есть несколько дошкольных учреждений, где осуществляется эффективное обучение детей-билингвов. Один из примеров – «Интернешнл Хаус Москва», представляющий обучение на английском и русском языках в равных пропорциях, с использованием инновационных методик и оборудования.

Эти и другие дошкольные учреждения показывают, что эффективное обучение детей-билингвов возможно при помощи интеграции разных методик и программ, учитывая индивидуальный подход к каждому ребенку и культурные особенности.

В настоящее время особенности образовательного процесса детей-билингвов еще изучены недостаточно, существуют значимые пробелы, как в разработке методологических основ, так и методик образования, конкретных приемов и методов. При этом использование уже описанного в литературе опыта зарубежных и отечественных ученых, позволяет значительно облегчить процесс адаптации детей-билингвов в социальную среду и оптимизировать процесс их обучения и воспитания.

Список литературы

1. Аврорин В.А. Двухязычие и школа / В.А. Аврорин // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С. 49–62.
2. Веракса А.Н. Связь регуляторных функций и производства речи у старших дошкольников: рабочая память и составление нарративов / А.Н. Веракса, Е.С. Ошепкова, Д.А. Бухаленкова [и др.] // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8. №3. – С. 56–84. – DOI 10.17759/psyclin.2019080304.
3. Вишневская Г.М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): дис. ... д-ра филол. наук / Г.М. Вишневская. – СПб., 1993. – 481 с.
4. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1983.
5. Геворкянц Ж.А. Создание билингвальной среды в дошкольных образовательных учреждениях Республики Северная Осетия – Алания // Актуальные вопросы современной педагогической науки: мат. IV Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (25 апреля 2011 г.); науч. ред. М.В. Волков. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – С. 33–37.
6. Дешериев Ю.Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании / Ю.Д. Дешериев // Методы билингвистических исследований. – М., 1976. – С. 20–33.
7. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов / В.Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике. – Вып. VI. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 5–24.
8. Сорокина В.Т.А. Исследование особенностей мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников с церебральным параличом // Логопедия. – 2005. – №1. – С.30–32.
9. Тбосва З.Э. Вопросы и перспективы билингвизма // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: мат. V Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию СОГПИ (г. Владикавказ, 29 сентября 2014 года); под ред. канд. пед. наук, доц. Л.В. Газевова; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2014. – С. 33–38.
10. Филлин Ф.П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С.13–25.

Чурилова Валерия Алексеевна

магистрант

Тишина Людмила Александровна

канд. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМА

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы формирования самоконтроля у обучающихся с нарушением письма, трудности при выполнении заданий младшими школьниками, а также отмечается важность использования вербализации для уменьшения количества ошибок на письме.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, самоконтроль, вербализация, нарушения письма.

При обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья актуальной является работа над регулятивным универсальным учебным действиям, которые включают такие операции, как: целеполагание, планирование, самоконтроль, оценку, самокоррекцию, прогнозирование действий. При формировании регулятивных универсальных учебных действий важно использовать словесную регуляцию обучающимися в процессе выполнения каких-либо действий, заданий.

Такие регулятивные универсальные учебные действия, как планирование и самоконтроль тесно связаны с вербально-логическим мышлением, которое выполняет лингвистические и когнитивные

задачи, что помогает обучающимся при построении определенной последовательности выполнения учебных заданий [1]. Внешняя речь, проговаривание своих действий вслух в процессе какой-либо деятельности оказывает учащимся помощь в контроле своего поведения и в понимании последовательности действий при решении учебных заданий, что является значимой и важной проблемой для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

У обучающихся с нарушением письма в процессе школьного обучения возникают трудности с организацией собственной деятельности, то есть с составлением алгоритма действий всей работы над заданиями, проблемы с выполнением упражнений с учетом выделенной последовательности этапов, отсутствие понимания цели, а также несформированность действий саморегуляции (концентрация внимания и выполнение произвольных действий), самоконтроля и самокоррекции.

Самоконтроль является важнейшей частью регулятивных универсальных учебных действий, с помощью которой можно контролировать и планировать не только своё поведение, движения, эмоции, но и различные действия, связанные с работой на уроке.

По мнению Н.И. Кувшинова, самоконтроль – это произвольная регуляция и планирование определенных действий, которые выполняются на основе анализа предъявляемого объекта [4].

Т.Е. Чернокова отмечала, что самоконтроль используется обучающимися, когда важно понять и составить задачи и программу последовательных действий на этапе планирования, а также при сравнении итогового результата деятельности с образцом, анализируя его, исправляет найденные ошибки [8].

По Д.Б. Эльконину главной функцией самоконтроля является полное и точное выполнение обучающимися действий, которые следует осуществить для правильного завершения задания. Самоконтроль помогает школьнику, определять взаимосвязь особенностей условий задания и свойствами получаемого результата.

В процессе выполнения письменных заданий обязательным является использование операции самоконтроля обучающимися. П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая считали, что в процессе письма, самоконтроль включается в работу вместе с приемом и обработкой слуховой, кинестетической, зрительной информации, а также самоконтроль тесно связан с программированием последовательных движений и целенаправленностью, произвольностью действий [2].

Важно обратить внимание на самоконтроль самого процесса письма, так как ошибки могут возникать при нарушении одного из компонентов контроля. При осуществлении моторного акта при письме одновременно с выполнением определенного движения руки совершается кинестетический контроль, который в норме помогает определить точность написания буквы. Далее к кинестетическому контролю подключается зрительный контроль, который помогает обучающемуся увидеть и прочесть написанное и при обнаружении ошибки исправить её [2].

Низкий уровень взаимосвязи между составляющими частями письменной речи и нарушение функции программирования, регуляции и контроля может приводить обучающегося к ошибкам на письме. Несформированность операции самоконтроля приводит к тому, что на письме обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья не видят ошибок ни в процессе написания, ни при проверке уже написанного для проведения коррекции [2].

Е.А. Логинова [5], И.Ю. Мурашова [6], В.И. Нодельман [7] доказали, что причины нарушения письма могут быть трудности в операции самоконтроля в процессе письменной деятельности. Авторы указывали на то, что низкий уровень сформированности самоконтроля на письме говорит о сложностях в поиске собственных ошибок, обучающиеся их не замечают, что приводит к отсутствию необходимости в проверке выполненной работы. Ученые говорят о том, что одной из главных целей обучения – это формирование и развитие всех типов контроля (предваряющий, текущий, результирующий), что приводит к пониманию обучающимся процесса осуществления деятельности, критериев оценивания работы по качеству выполнения задания и количеству ошибок [6].

Предваряющий самоконтроль – определение алгоритма выполнения действий перед конкретным видом письменной работы. Задание выполняется последовательно по выделенному алгоритму, а в дальнейшем проведение сопоставления полученного результата с образцом и поиск, самокоррекция собственных ошибок [6].

Текущий самоконтроль – проверка собственных действий сразу в процессе письменной деятельности, сравнение каждого шага с предъявленным алгоритмом. Обучающимся с ограниченными возможностями здоровья важно использовать словесную регуляцию в процессе написания письменной работы для предупреждения ошибок [6].

Результирующий самоконтроль – проверка выполненного задания по окончании написания работы. Обучающийся сверяет то, что он написал, с выданным примером и исправляет найденные в работе ошибки [6].

Низкий уровень операции самоконтроля отмечается несформированностью произвольного внимания. У обучающихся возникают трудности с концентрацией и распределением внимания при работе с заданиями, часто отвлекаются и из-за этого допускают ошибки [3].

Особенности самоконтроля у обучающихся с нарушением письма:

– допускает частотные ошибки при выполнении хорошо известных заданий даже после корректировки результатов этого задания педагогом;

– не видит и не исправляет ошибки даже при помощи педагога, не способен сопоставлять собственные действия / результаты с последовательным планом работы и найти, где он мог допустить ошибку;

– не понимает подсказки педагога, поэтому соглашается с любым вариантом его правки;

– при привлечении внимания педагога (посмотреть и проверить работу) ребенок не может сравнить результат с образцом или сопоставить с алгоритмом действий.

Несформированность операций саморегуляции и самоконтроля отражаются на письме в пропусках букв, слогов, нарушении границ предложений, в трудностях применения изученных правил. У обучающихся отмечаются ошибки при выполнении орфографических заданий, где обучающиеся не могут составлять последовательный алгоритм действий, а затем следовать ему. У младших школьников с нарушениями письма также снижено понимание и выполнение устных и письменных заданий, поэтому требуется организующая помощь со стороны педагога [6].

Н.С. Конакова отмечала, что обучающиеся с нарушением письма не сличают собственные действия с предоставленным эталоном, не рассматривают выданный образец, а также у младших школьников выявляются трудности с удержанием заданной программы до конца выполнения работы [3].

Для формирования самоконтроля и уменьшения ошибок на письме обучающимся с ограниченными возможностями здоровья часто необходимо более продолжительное использование вербализации: озвучивание своих действий вслух, составление и следование алгоритмам учебных действий, использование визуализации (памятки, шаблоны для выполнения заданий), и прочее. Такие виды работ обеспечивают развитие операций самоконтроля и улучшают качество выполнения различных учебных заданий и письменных работ [5].

Работа над развитием самоконтроля у обучающихся с нарушением письма требует комплексного и системного подхода в процессе обучения, что повысит результативность выполнения учебных заданий и уменьшит количество ошибок. Так, в результате у младших школьников развивается осмысленный процесс обучения.

Таким образом, при изучении проблемы сформированности самоконтроля на письме у обучающихся с особыми образовательными потребностями происходит понимание актуальности выделенного вопроса, требуется поиск результативных видов психолого-педагогической работы в инклюзивном образовании, которая и будет образовывать всесторонний системный подход к формированию самоконтроля на письме.

Список литературы

1. Андриашина А.И. Сравнительный анализ операций вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении / А.И. Андриашина, Л.А. Тишина // Центральные механизмы речи: сборник материалов X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции им. проф. Н.Н. Трауготт; под общ. ред. Е.И. Гальпериной. – СПб., 2022. – С. 7.
2. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 1974. – 99 с.
3. Конакова М.С. Исследование орфографического самоконтроля у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / М.С. Конакова // Специальное образование. – Москва, 2019. – №2 (54). – С. 39–51.
4. Кувшинов Н.И. К вопросу о самоконтроле учащихся на начальном этапе производственного обучения / Н.И. Кувшинов. – М.: Просвещение. 2015. – 95 с.
5. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособ. / под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 208 с.
6. Мурашова И.Ю. Развитие самоконтроля письма младших школьников в инклюзивном образовательном пространстве / И.Ю. Мурашова, Е.А. Серебренникова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2021. – Т. 35. – С. 84–96.
7. Нодельман В.И. Письменная речь: развитие, нарушения, диагностика, коррекция: учеб. пособ. / В.И. Нодельман. – Иркутск: Изд-во Вост.-Сиб. гос. акад. образования, 2013. – 156 с.
8. Чернокова Т.Е. Типы самоконтроля в познавательной деятельности / Т.Е. Чернокова // Science Time. – 2014. – №7. – С. 3–18.
9. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.Б. Эльконин. – 2014. – №5. – С. 6–39.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИК ИСПРАВЛЕНИЯ СКОЛИОЗА ДЛЯ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ВСЕГО ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

Аннотация: в статье представлена реализация оздоровительных методик при сколиозе для профилактики заболеваний и восстановления здоровья студентов специальных медицинских групп.

Ключевые слова: студенты специальных медицинских групп, сколиоз, методики исправления сколиоза, оздоровительная гимнастика.

Одним из наиболее распространенных заболеваний среди студентов на уровне с миопий является сколиоз, а также нарушение осанки. По данным проведенного нами анкетирования сколиоз имеют 43% студента. Даже при небольших стадиях (1, 2 степени) сколиоз вызывает нарушения дыхательной, сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата, негативно влияет на суставы, вызывает плоскостопие. Причины сколиоза, в основном, это неправильное мышечное взаимодействие, несогласованное напряжение мышц, неравномерное распределение веса на ось скелета, генетическая предрасположенность, метаболические нарушения в организме [1].

Исходя из анализа литературных источников, сколиоз неплохо поддается исправлению в юношеском и зрелом возрасте. Одним из средств исправления сколиоза и неправильной осанки является специальные лечебные упражнения, направленные на укрепление мышечного корсета [1]. К ним относятся оздоровительная гимнастика, корригирующие упражнения (симметричные и асимметричные упражнения), упражнения на осанку и координацию, дыхательная гимнастика, йога, пилатес. Упражнения при сколиозе направлены на укрепление мышц спины, ног, абдоминальных мышц. Доказано, что упражнения и оздоровительная гимнастика, которые показаны при сколиозе положительно влияют на весь организм и системы в целом. Следовательно, комплексы упражнений при сколиозе могут выполняться студентами при различных заболеваниях. Можно говорить об универсальности использования упражнений при сколиозе для оздоровления студентов медицинских групп.

На занятиях используется лично ориентированный подход к физическому воспитанию студентов. Данный подход состоит в разработке плана занятий для каждого студента, на основе полученных данных анкетирования, оценки уровня физических способностей, личностных тестов, тестирования: общей физической подготовки, гибкости позвоночника, методы функциональных проб с задержкой дыхания (Проба Штанге, Проба Генчи), комплексный показатель выносливости дыхательной системы (КПВ д. с.), определение максимального потребления кислорода (МПК), тест на степень утомляемости Я. Хашима, с занесением этих данных в Дневник здоровья студента [3; 6; 7].

Занятие строится на основе разработанного общего плана занятия, состоящего из блоков подготовительной, основной и заключительной части. Для каждого блока разработаны системы упражнений. Студенты из общего плана занятия подбирают себе упражнения и методики для своего плана оздоровления совместно с преподавателем.

В основе занятий оздоровительная гимнастика, дыхательная гимнастика и дыхательные упражнения. Применяются корригирующие упражнения, симметричные асимметричные упражнения, упражнения на развитие гибкость позвоночника, осанку, комплексы упражнений при плоскостопии, заболеваниях опорно-двигательного аппарата. Упражнения выполняются стоя, лежа на коврике, на месте и в движении, сидя на фитболе, с гимнастическими палками, легкими гантелями, эспандерами – петлями [2; 4].

В подготовительную часть входят: общеразвивающие упражнения (ОРУ) с регулировкой дыхания, ОРУ в движении, самомассаж, самомассаж по Уманской, дыхательная гимнастика и т. д. В основной части используются комплексы корригирующих упражнений, по заболеваниям, оздоровительная гимнастика, упражнения на осанку, силовые комплексы для укрепления мышц всего тела (с легкими гантелями, гимнастическими палками, на фитболе и т. д.), с акцентом на мышцы грудной клетки и абдоминальные мышцы, мышцы спины, ног. Все упражнения выполняются с регулировкой дыхания. В заключительной части занятия – упражнения на гибкость позвоночника, дыхательные упражнения (диафрагмальное дыхание, метод 4–7–8, 4–8–8 и т. д.), упражнения на расслабление, пилатес, йога.

Как пример, приведем план занятия студентки А. Винокуровой (Заболевание: основное: нарушение осанки; сопутствующие заболевания: плоскостопие, миопия).

1. Подготовительная часть: комплекс упражнений при миопии.
2. Основная часть: комплекс упражнений при нарушении осанки:
 - а) упражнения стоя с гимнастическими палками и гантелями;
 - б) упражнения лежа на спине, животе с гантелями и гимнастической палкой.

3. Заключительная часть: комплекс упражнений при плоскостопии:

- а) стоя с гимнастическими палками;
- б) упражнения сидя на коврик.

План занятия студентки Михальковой М. (заболевание: сколиоз).

1. Подготовительная часть: общеразвивающие упражнения (ОРУ) с регулировкой дыхания.
2. Основная часть: комплекс упражнений лежа на спине, животе, в колено-кистевом упоре.
3. Заключительная часть: ходьба с регулировкой дыхания.

План занятия студента Кузнецова А. (заболевание: сколиоз).

1. Подготовительная часть:
 - а) дыхательная гимнастика;
 - б) ОРУ.
2. Основная часть: комплекс упражнений при сколиозе 1 и 2 степени:
 - а) стоя, лежа на животе и спине;
 - б) упражнения с гимнастической палкой.
3. Заключительная часть: упражнения на расслабление.

План занятия Денисовой Д. (заболевание: сколиоз, нарушение осанки, протрузии межпозвоночных дисков).

1. Подготовительная часть: самомассаж:
 - а) шейно-воротниковой зоны ;
 - б) спины;
 - в) рук, ног.
2. Основная часть: комплекс упражнений с фитболом.
3. Заключительная часть: йога.

Исходя из анализа полученных данных при анкетировании и тестировании при включении в план занятий оздоровительной гимнастики, комплексов упражнений при сколиозе, дыхательной гимнастики, отмечается повышение физической подготовки студентов, самочувствия, настроения. Многие студенты в специальных медицинских группах овладевают различными видами комплексов упражнений: общеразвивающих, на осанку, корригирующими и корректирующими при сколиозе, силовыми умеренной интенсивности, с предметами, на фитболе, дыхательной гимнастикой по различным методикам: дыхательная гимнастика Стрельниковой, практика йогов, контроль дыхания, метод 4, 7, 8 и др., гимнастикой для глаз по различным методикам, самомассажем, самомассажем по Уманской. Контроль осуществляется сдачей микрозачетов на знание комплекса по своему заболеванию, комплекса дыхательной гимнастики, комплекса утренней гимнастики, умение провести комплекс вместе с группой. Для выявления результатов занятий и для улучшения их эффективности, проводится тестирование общей физической подготовки, гибкости позвоночника, дыхательной системы, личностных тестов, анкетирования, утомляемости [3; 5].

Использование на занятиях оздоровительной гимнастики, корригирующих и корректирующих комплексов упражнений при сколиозе, оздоровительных методик, плана личного оздоровления, ведение Дневника здоровья и самоконтроля в условиях лично ориентированного физического воспитания позволяет студентам не только улучшить показатели общей физической подготовки, дыхательной системы, но и осознать необходимость поддержания и сохранения своего здоровья, самим участвовать в его формировании и развитии.

Список литературы

1. Чаклин В.Д. Сколиоз и кифозы / В.Д. Чаклин, Е.А. Абальмасова. – М.: Медицина, 1973.
2. Цыкунов М.Б. Коррекция сколиотической деформации позвоночника с помощью физических упражнений / М.Б. Цыкунов, М.А. Еремушкин // Лечебная физкультура и спортивная медицина. – 2003. – № 10 (4).
3. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учеб. для ин-тов физ. культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
4. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой / М.Н. Щетинин. – М.: Метафора, 2010. – 368 с.
5. Уманская Л.А. Волшебные точки / Л.А. Уманская // Здоровье. – 1989. – С. 30.
6. Швырева Е.Ю. Личностно ориентированное физкультурное воспитание студентов специальных медицинских групп Высших учебных заведений / Е.Ю. Швырева // Современные технологии в физическом воспитании и спорте: мат. всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием; под ред. А. Ю. Фролова. – Тула: ТППО, 2020. – 306 с.
7. Швырева Е.Ю. Спортсация физкультурного воспитания студентов специальных медицинских групп высших учебных заведений / Е.Ю. Швырева // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 15 апр. 2021 г.); редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 270–273. – ISBN 978-5-907411-28-9. – DOI10.31483/г-98268.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** психолого-педагогические исследования показывают количество учащихся с ограниченными возможностями здоровья, которые не в состоянии освоить общеобразовательные программы школы, и обычно этот показатель составляет 20–30% обучающихся, а приблизительно 70–80% из них нуждаются в специальных формах и методах обучения. Изученные материалы стали мотивацией для изучения данной темы и поиска способов повышения интереса детей к занятиям. В статье рассматриваются младших школьников с задержкой психического развития, поскольку они мало заинтересованы в обучении и не только, им необходимы особый подход и новые методы в освоении программ школы.*

***Ключевые слова:** познавательный интерес, младшие школьники, информационные технологии, дети с задержкой психического развития, диагностика, формирование.*

Внедрение информационных технологий (ИТ) в образовательный процесс означает, что использование их уникальных возможностей во всех областях специального образования будет подчинено задаче максимального развития познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР).

Психолого-педагогические ресурсы являются одним из средств достижения этой цели. Педагогические ресурсы представлены через условия, обеспечивающие процесс воспитания и обучения, то есть те условия, которые гарантируют приобретение и передачу знаний, умений и навыков, необходимых для функционирования в обществе. Педагогические ресурсы рассматриваются, прежде всего, через образовательные ресурсы (в нашем случае больше подходит информационный ресурс).

Поиск путей и средств повышения эффективности формирования познавательных интересов учащихся показывает, что одним из приоритетов в этом направлении, наряду с традиционными, является использование средств информационных и коммуникационных технологий. Разнообразие и широкое использование ИТ в досуговой деятельности учащихся (социальные сети, онлайн-сервисы, компьютерные игры и др.) позволяет широко использовать их в учебном процессе, но с важным отличием: выбор и применение ИТ должны быть согласованы с точки зрения целей и задач обучения и с другими формами и видами учебной деятельности. Использование мультимедийных программ требует технического и методического обеспечения. Поэтому необходимо целенаправленно создавать занятия с контролируемым применением элективных курсов на основе ИТ, учитывающих различные элементы образовательного процесса. Их экспериментальное внедрение дает возможности выявить факторы изменений в навыках, знаниях и умениях, а также в области мотивации младших школьников.

ИТ позволяют мотивировать детей к выполнению сложных задач, находить новые подходы и взгляды на одни и те же задания; моделировать содержание в визуальной форме и создавать дополнительную наглядную динамическую поддержку для анализа детьми своей деятельности. Разнообразие и повсеместное использование информационных технологий в досуговой деятельности школьников позволяет внедрять их в учебном процессе. Важным отличием, однако, является то, что выбор и применение ИТ должны быть обоснованы с точки зрения целей и задач обучения. Компьютеры предоставляют улучшенные возможности для развития учеников и учителей. Они освобождают и педагогов от рутинной работы, позволяют разрабатывать и проверять новые идеи, успешно решать в классах сложные и интересные проблемы в классе [2]. Это вовсе не значит, что другие методы не являются эффективными, компьютерные технологии могут их дополнять, улучшать и в совместном использовании приносить высокие результаты.

Под информационными технологиями понимают процессы накопления, обработки, представления и использования информации с помощью электронных средств [1].

Объектом исследования является познавательный интерес младших школьников с задержкой психического развития. Предметом исследования выступает формирование познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития средствами информационных технологий.

Цель исследования состоит в разработке и реализации программы формирования познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития средствами информационных технологий.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

– изучить состояние проблемы применения ИТ при формировании познавательного интереса младших школьников с ЗПР;

- подобрать инструментарий диагностики уровней сформированности познавательного интереса у младших школьников с задержкой психического развития;
- разработать программу формирования познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития с помощью информационных технологий.

Для диагностики актуального уровня развития познавательного интереса младших школьников с ЗПР мы, опираясь на позицию А.Ю. Дейкиной, выделили критерии и показатели сформированности познавательного интереса: *познавательная самостоятельность* (стремление и умение самостоятельно мыслить; – способность ориентироваться в новой ситуации, найти подход к решению новой задачи; – независимость собственных суждений; – способность преодолевать трудности без посторонней помощи); *познавательная активность* (поисковая направленность в процессе учебной деятельности; – стремление преодолевать трудности; – стремление удовлетворить познавательные потребности с помощью дополнительных источников; – эмоциональный подъем познавательной деятельности); *обученность по предмету* (положительное отношение ребенка к учению, как социально значимой деятельности; – стремление к решению интеллектуальных задач, обогащающих ребенка новыми знаниями, умениями и навыками).

Общий анализ результатов проведения диагностического исследования показал следующее: низкий уровень развития познавательного интереса имеют 61% обучающихся младших классов. Данный уровень характеризуется непосредственным интересом к новым фактам, к занимательным явлениям, отсутствием инициативности и самостоятельности в процессе выполнения заданий, частые затруднения вызывают потерю интереса к выполняемой деятельности. Средний уровень показали 29% обучающихся. На данном уровне наблюдается незначительное увеличение степени самостоятельности в принятии задачи и поиске способа ее выполнения. Высокий уровень был выявлен у 10% младших школьников с ЗПР. Они проявляют больше инициативности, самостоятельности, интереса и желания решать познавательные задачи. В случае затруднений дети не отвлекаются, проявляли настойчивость в достижении результата, которое приносит им удовлетворение и радость.

Полученные результаты являются показанием к разработке и применению программы по формированию познавательного интереса. Для начала следует ознакомить обучающихся с историей изучаемого явления. Для детей с ЗПР необходим опорный материал с подробным алгоритмом действий. На скриншотах приложения выделены нужные шаги. Показан конечный результат. Используется несколько видов помощи педагога. Работа сопровождается голосовыми инструкциями и мультимедийной презентацией. Задания выполняются совместно, когда все сделают действия, сравнивая с образцом на экране, только тогда переходят к следующему шагу.

Одна из программ знакомит с моделированием, ландшафтом окружающей среды, дает возможность конструировать любые локации, т. к. есть большой выбор объектов и предметов. Вторая программа – возможность подойти к рисунку нестандартным образом. Ребенок заполняет белые клетки цветом и в конце получает готовую картинку. Еще одно приложение из программы по формированию познавательного интереса – редактор, позволяющий работать с объемными фигурами. Это занятие следует следом за программой, в которой дети создавали плоский рисунок. В редакторе можно рассказать и показать наглядно объемные фигуры и другие объекты, чтобы видеть разницу между 2D и 3D изображениями.

Таким образом, коррекционно-развивающая программа, основанная на составлении заданий с использованием информационных технологий, должны быть привлекательными для детей, а их наглядность и новые способы выполнения заданий могут повысить их интерес к обучению, сделать их активными на занятиях, настроить положительно к обучению, а также удовлетворить преподавателей в использовании.

Список литературы

1. Кубасова Е.В. Информационные технологии как средство развития познавательного интереса у обучающихся основной школы (на примере преподавания астрономического материала) / Е.В. Кубасова // Вестник Череповецкого Государственного университета. – 2016. – №5 (74). – С. 141–146.
2. Фатихова Л.Ф. Компьютерные технологии в психолого-педагогической коррекции детей / Л.Ф. Фатихова // Логопед. – 2014. – №2. – С. 20–25.

Штрынова Анна Игоревна

студентка

Научный руководитель

Гладнева Светлана Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

УСЛОВИЯ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗНАНИЙ О СТИЛЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ХОДЕ БЕСЕД ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация: в статье исследуется процесс формирования у младших школьников в ходе бесед знаний о стилях в изобразительном искусстве. Приводится анализ основных существующих стилей, подходящих для изучения младшими школьниками, рассматривается структура и содержание таких бесед, а также подробно описываются этапы их организации. Также в статье анализируется эффективность условий и методов использования бесед по изобразительному искусству в целях формирования у младших школьников знаний о стилях изобразительного искусства.

Ключевые слова: формирование знаний, изобразительное искусство, начальное образование.

Стиль в изобразительном искусстве (лат. Stylus от греческого stylos – палочка для письма) – это единство морфологических особенностей, отличающее творческую манеру отдельного мастера, национальную или этническую художественную традицию, искусство эпохи, цивилизации и т. п. [1]. Уже в начальной школе в программе Н.М. Неменского предусмотрено знакомство с основами абстракционизма, авангардизма, классицизма и других стилей.

Анализируя программу Н.М. Неменского, можно сделать вывод, что уже в начальной школе дети получают теоретические знания о форме изображения, средствах художественной выразительности, информацию о творчестве и жизни художников, которые позволяют им думать, анализировать, классифицировать. При более детальном изучении стилей изобразительного искусства расширяется кругозор, повышается грамотность, используются математические понятия, появляется потребность в творчестве. По мнению Н. М. Неменского, на уроках ИЗО целесообразно формировать следующие знания об основных стилях искусства:

- 1) об эпохах (время, на которое пришелся расцвет того или иного стиля);
- 2) о художниках (Г. Клинт, В.И. Суриков, В. ван Гог);
- 3) о творчестве художников (влияние художника на стиль, развитие личности художника, картины);
- 4) о средствах художественной выразительности (форма, цвет, свет).

На базе 3 класса школы МБОУ «ЦО №8», г. Тулы (14 девочек и 13 мальчиков) была проведена диагностика сформированности знаний о стилях изобразительного искусства. Сформированность знаний оценивалась на основе критериев и показателей по И.Я. Лернеру: полнота знаний (количество освоенных знаний), качество знаний (глубина, системность, действенность).

Методами диагностики являлись тестирование, метод незаконченных предложений, дополнение схем, подготовка сообщений на заданную тему о стилях искусства.

Проведенная диагностика показала, что школьники путаются в именах художников и эпохах, тяжело запоминают название картин. Но дети прекрасно отличают один стиль от другого и видят их разницу, имеют представление о формах искусства, биографии художников знают относительно. Было выявлено, что ученик усваивает в среднем 50% преподаваемого материала, глубина его знаний, погруженность в материал – 63%, системность и способность применять знания на практике – 60%. Представим это на диаграмме.



Рис. 1. Результаты начальной диагностики сформированности знаний о стилях ИЗО у учащихся 3 класса

Таким образом, диагностика уровня сформированности у младших школьников знаний о стилях изобразительного искусства показала имеющиеся пробелы в формировании знаний и послужила ориентиром для организации дальнейшего педагогического планирования учебных занятий.

Одним из эффективных методов научить младших школьников воспринимать и изучать стили изобразительного искусства является беседа. Она иллюстрирует словесно и наглядно примеры стилей в искусстве, помогает комфортно осваивать материал.

Важным условием эффективного использования беседы для формирования знаний о стилях изобразительного искусства, несомненно, является ее соответствие возрастным особенностям и возможностям младших школьников, а также учет этапов освоения художественного произведения младшими школьниками. Л.С. Выготский и В.В. Давыдов выделяли три важных этапа формирования восприятия художественного произведения младшим школьником.

К начальному этапу освоения художественного произведения Л.С. Выготский относит первичное художественное восприятие, первичное творческое воссоздание в сознании художественных образов. Сущность этого этапа состоит в том, что первичное восприятие детьми художественного произведения необходимо продумывать. При первичном неорганизованном художественном восприятии, детьми, как правило, часто упускается то, что показалось непонятным или неинтересным, что прошло мимо их внимания ввиду недостатка жизненного опыта или слабости художественно-эстетического развития.

В том, мимо чего прошел ребенок, нередко остается существенное и важное, без чего невозможно воспроизведение целостной картины художественного произведения, его глубокое освоение.

С самого начала преподавания изобразительного искусства необходимо развивать в детях комплекс способностей всестороннего восприятия произведений, талант читателя, зрителя, слушателя, талант соучастия в творчестве. Первичное освоение произведения искусства предьявляет специфические требования к формам организации художественного восприятия. Первая встреча ребенка с произведением искусства происходит наиболее эффективно в форме свободного общения. Педагог предварительно заинтересовывает детей, указывает, на что обратить особое внимание и побуждает к самостоятельной работе.

Второй этап постижения художественного произведения школьниками характеризуется как организация процесса «получения учителем обратной информации о глубине первичного усвоения учащимися материала и одновременно активностью духовного переживания детьми воздействия искусства».

Третий этап освоения произведения искусства школьниками можно характеризовать как этап научного постижения художественной деятельности. С точки зрения усвоения стилей изо, беседы – это путь, имеющий начало, середину и конец. Начало – сам пример искусства, середина – определение стиля, его характеристики, конец – подведение итогов знаний о конкретном направлении.

Для того, чтобы беседы проходили успешно, необходимо выполнять следующие условия:

- правильно определить тему, сообразовав с наличием времени и подготовленностью учащихся;
- обеспечить понимание учащимися конкретной учебной задачи и их заинтересованность в ней;
- составить план беседы и сформулировать основные вопросы.

Проведение бесед по изо важно подкреплять применением практических методов. Если во время бесед по изобразительному искусству младшие школьники усваивают теоретическую информацию о стилях, учатся анализировать идейное содержание и художественную форму произведений искусства, то при выполнении рисунка на тему, с натуры, декоративной работы учащиеся на практике демонстрируют уровень применения знаний в собственной изобразительной деятельности.

Целенаправленное, систематизированное использование бесед в сочетании и изобразительной практикой активизирует внимание ребёнка, работу мысли, эмоциональную и эстетическую отзывчивость, фантазию, творчество. В начале каждого урока рекомендуется проводить небольшую эмоциональную беседу, сообщая о необходимых для предстоящей работы знаниях. В то же время беседа настраивает школьников на предстоящую работу: художественно-образное слово помогает создавать яркие образы, которые затем обогащаются в результате активизации мышления, творческого воображения и воплощаются в учебно-творческих работах.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 480 с.
2. Сокольникова Н.М. История стилей в искусстве / Н.М. Сокольникова, В.Н. Крейн. – М.: Гардарики, 2006. – 395 с.
3. Кудина Г.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников / Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М., 1988. – 80 с.
4. Мириманов В.Б. Истоки стиля. – М.: РГГУ; ИВГИ, 1999. – 48 с.
5. Шорохов Е.В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 112 с.

Шунина Екатерина Александровна
бакалавр, магистрант
Научный руководитель

Кувшинова Ирина Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

***Аннотация:** в статье рассматривается процесс организации логопедической помощи детям младшего школьного возраста на примере общеобразовательной школы города Москвы. Авторами изложен опыт работы учителей-логопедов с детьми младшего школьного возраста, которым необходимо логопедическое сопровождение.*

***Ключевые слова:** дети младшего школьного возраста, инклюзивное образование, логопедическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с речевой патологией, преемственность.*

Важный показатель готовности к школьному обучению – правильная речь. Залогом успешного освоения грамоты и чтения является высокий уровень речевого развития. Письменная речь формируется на основе устной и дети, страдающие недоразвитием фонематического слуха, являются потенциальными детьми с нарушениями письма и чтения. На сегодняшний день учителю начальных классов в одиночку не справиться с этим заданием, необходима организация сопровождения для такого ребенка. Для того чтобы осуществить комплексный подход к коррекции речевых нарушений, имеющих у детей, необходима действенная преемственность в работе учителя и логопеда.

В процессе обучения младшие школьники сталкиваются с трудностями при усвоении учебного материала, им сложно даётся написание слов, прочтение и осмысление текстов, работа с заданиями без наглядного материала [1]. Без выявления причин этих трудностей невозможна эффективная работа по их преодолению и, в итоге, повышение школьной успеваемости.

В распоряжении Минпросвещения России от 06.08.2020 [7] сказано, что необходимо рекомендовать образовательным организациям обеспечить учащимся оказание логопедической помощи.

Теоретические основы проблемы логопедического сопровождения представлены в работах М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, Е.И. Казаковой, Л.М. Шипициной и др. [3; 6; 9], логопедического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, представлены в работах Г.В. Бабиной, Л.И. Беляковой, В.К. Воробьевой, О.С. Орловой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и др. [4].

Деятельность учителя-логопеда в процессе реализации логопедического сопровождения рассматривается как активность субъекта, имеющего определенную социальную позицию, формирующего задачи и ценности, осуществляющего необходимые шаги. Учитель-логопед является ведущим специалистом, непосредственно организующим данный процесс. Будучи участником процесса логопедического сопровождения, учитель-логопед также отслеживает и координирует взаимодействие всех участников [8].

Г.М. Вартапетова отмечает, что логопедическое сопровождение образовательного процесса – целостная система взаимодействия участников образовательного процесса (ребенок, учитель-логопед, семья, педагоги и узкие специалисты, администрация) по созданию педагогической среды, направленной на своевременную профилактику и коррекцию речевых нарушений, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся [3].

По данным Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, в России около 60% школьников приходят в первый класс с нарушениями устной речи, к которым также добавляются проблемы с письмом и чтением.

Статистика неизменно фиксирует рост речевых патологий у младших школьников [5]. По результатам нашего исследования характеристика учащихся с речевыми нарушениями (табл. 1) качественно меняется. Только менее 30% первоклассников не нуждаются в логопедическом сопровождении.

Таблица 1

Динамика речевых патологий учащихся Московской школы за 6 лет, %
(исследование учителя-логопеда Е.А. Шуниной)

Речевые нарушения	Показатели по учебным годам					
	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
ФФН (фонетико-фонематические нарушения)	28	23	36	31	34	38
ФНР (фонетическое недоразвитие речи)	10	13	17	15	12	22
НВОНР (нерезко выраженное общее недоразвитие речи)	13	12	14	16	17	22
ОНР (общее недоразвитие речи)	42	42	40	44	40	41

В результате анализа полученных данных за 6 лет выявлено, что среди учащихся 1-х классов отмечается тенденция к увеличению числа детей с речевыми нарушениями. Наличие у школьников даже слабо выраженных отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии является серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы.

Отсюда мы можем сделать вывод о необходимости пересмотра традиционных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса [6]. При этом даже высококвалифицированные педагоги не смогут обойтись без помощи психолога и, особенно, логопеда. И построено это сотрудничество должно быть на гармонии и преемственности.

При организации психолого-педагогического сопровождения учитель-логопед помогает детям справиться с имеющимися у них нарушениями речи и, наравне с другими учащимися, овладеть школьными знаниями.

Работа школьного логопеда всегда начинается с диагностики и мониторинга. Зачастую, имеется специальная карта логопедического обследования, применяется она также для ограничения речевых нарушений от сходных состояний.

Такая карта включает в себя несколько разделов.

1. Общие сведения – анамнез и общий ход развития.
2. Общее состояние и звучание речи.
3. Общее речевое развитие и способность к обучению.
4. Состояние общей моторики: координация движений, синхронность.
5. Обследование грамматической стороны речи.
6. Состояние словаря.
7. Обследование связной речи и логического мышления.
8. Навыки чтения и письма (учитываются только 2–4-е классы).
9. Общая характеристика неречевых процессов.

Планирование индивидуальных и групповых занятий с детьми напрямую определяется теми показателями отклонения речевого развития, которые выявлены в процессе обследования. В настоящее время существует достаточно широкий выбор методической литературы, посвященной проблеме дидактического и методического обеспечения логопедического обследования.

По результатам обследования логопед заполняет индивидуальные речевые карты. В этот же период проводятся обобщение и анализ результатов обследования каждого из детей группы специалистами образовательного учреждения, что делает возможным разработку программы групповой коррекционно-педагогической работы с детьми на учебный год.

Результаты обследования заносятся в журнал обследования, составляется индивидуальный план коррекционной работы, а также список детей, зачисленных на занятия.

Модернизация системы российского образования определяет необходимость существенного обновления целей, задач и содержания педагогического образования. Неотъемлемой составляющей инновационной деятельности в образовании является разработка комплексного психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. При этом вопросы научно-методического обеспечения процесса проектирования и реализации логопедического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья будут исследоваться и в дальнейшем.

Список литературы

1. Баранова, Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с дизартрии легкой степени выраженности в инклюзивном образовании / Ю.А. Баранова, Е.А. Шунина // Современное инженерное образование: вызовы и перспективы: мат. национ. науч.-практ. конф. (Магнитогорск, 7–8 февраля 2022 года); под ред. Н.Н. Зеркиной. – Магнитогорск: Магнитогорск. гос. тех. ун-т им. Г.И. Носова, 2022. – С. 132–137.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – СПб.: Речь, 2001. – 289 с.
3. Вартапетова Г.М. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: метод. пособ. / Г.М. Вартапетова. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2012. – 124 с.
4. Логопедия: учебник для вузов (коррекционная педагогика) / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2008. – 687 с.
5. Польшина М.А. Актуальные проблемы современной логопедии / М.А. Польшина, Н.М. Сулова // Концепт. – 2015. – №8 (август). – С. 71–75 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15271.htm> (дата обращения: 13.03.2023).
6. Практическая психология образования: учеб. пособ. / под редакцией И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с. – ISBN 5-94723-870-5.
7. Распоряжение Минпросвещения России от 6 августа 2020 г. №Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/50b384797ceaa94a9cf1e429db295f58/?ysclid=leuau832no70423730> (дата обращения 04.03.2023).
8. Шашкина Г.Р. «Плюсы» и «минусы» инклюзивного образования в образовательной школе / Г.Р. Шашкина // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: сб. науч. ст. по мат. межрегион. науч.-практич. конференции с междунар. участ. / сост. О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, А.А. Гусейнова [и др.]. – М., 2014. – С. 80–86.
9. Шипицина Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособ. для учителя-дефектолога / Л.М. Шипицина, М.А. Жданова, Е.И. Казакова; под ред. Л.М. Шипициной. – М.: Владос, 2003. – 528 с.
10. Югова О.В. Модель раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи / О.В. Югова // Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии в современном образовательном пространстве: сб. науч. ст. по мат. междунар. науч.-практич. конф.; сост. О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, Е.В. Ушакова. – М., 2013. – С. 184–190.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И СЕМЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ангелина Эльвира Александровна

канд. филос. наук, доцент

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

г. Донецк, Донецкая Народная Республика

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЯХ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрены результаты исследования психологических особенностей самооценки старших дошкольников в зависимости от типов родительского отношения. Представлены особенности взаимосвязи психологических особенностей самооценки старших дошкольников с типом родительского отношения. Выделены специфические особенности типов родительского отношения у матерей детей с разным уровнем самооценки детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: самооценка, тип родительского отношения.

Изучение взаимоотношений родителей и детей, стиля родительского воспитания является очень важным в понимании причин, которые оказывают влияние на развитие ребенка. Развитие личности ребенка в первую очередь обусловлено отношением к нему родителей, взрослых.

Актуальность данной работы усиливается тем, что дошкольное детство – важный период в психическом развитии детей. Дошкольный возраст является сенситивным в отношении воспитательных воздействий, так как ребенок в этот период характеризуется повышенной эмоциональностью, восприимчивостью, лабильностью. Вместе с тем, при анализе литературных источников, мы пришли к выводу, что проблема факторов, которые влияют на формирование и уровень самооценки ребенка в дошкольном возрасте, изучена недостаточно. Таким образом, сегодня существует необходимость изучения самооценки дошкольников в контексте ее формирования, в первую очередь, под влиянием родительского отношения, родительской позиции по отношению к ребенку.

Родительские позиции по отношению к ребенку изучали А.В. Гумницкая [2], В.И. Долгова [3], А.С. Спиваковская [6]. Ученые рассматривали родительские позиции как систему родительских ожиданий, родительских отношений и родительских установок. Вместе с тем, И.С. Кон [4] эти позиции разделяет и считает, что данные проявления существенно различаются.

К. Хорни и Э. Эриксон [8] утверждали, что отношение родителей к ребенку является основополагающим в формировании личности. Отечественные ученые Л.И. Божович [1], М.И. Лисина [5], В.В. Столин [7], И.И. Чеснокова [9] и др. изучали закономерности формирования самосознания, самооценки ребенка и влияние на этот процесс родительского отношения.

Несмотря на разработанность большого количества аспектов проблемы влияния типов родительского отношения, родительских позиций и структуры родительства на самооценку ребенка, возникает противоречие. Во-первых, различный тип родительского отношения по-разному влияет на развитие самооценки ребенка дошкольного возраста. Во-вторых, в условиях влияния на личность ребенка интенсивной информации и цифровизации роль типа родительского отношения к ребенку на формирование его самооценки оценивается неоднозначно.

Таким образом, поиск путей решения данной проблемы обусловил *цель* данного исследования: изучить взаимосвязь психологических особенностей самооценки дошкольников с различным типом родительского отношения в семье.

Анализ некоторых концептуальных подходов к исследованию типов родительских отношений и самооценки старших дошкольников дает нам основание считать, что тип родительского отношения – основа для формирования самооценки ребенка-дошкольника. Под родительским отношением мы понимаем систему, включающую детско-родительские эмоции, чувства, особенности общения с ребенком, семейной ситуации, согласованность воспитательных позиций в семье, удовлетворенность взаимоотношениями с ребенком родителей.

В исследовании принимали участие 28 детей дошкольного возраста (от 5,5 лет до 7,3 лет), 23 девочки и 5 мальчиков. Также в исследовании принимали участие родители детей – 28 человек (средний возраст – 30 лет): все матери. Изучение родительского отношения только у матерей основывалось на том, что важную роль в формировании самооценки ребенка старшего дошкольного возраста играет эмоциональное взаимодействие матери с ребенком, так как самооценка дошкольника развивается на основе интериоризации отношения к ребенку близкого взрослого [6 с. 48, 76].

В исследовании применялись следующие методики: методика «Какой Я?» (модификация методики О.С. Богдановой), проективная методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана,

тест-опросник диагностики родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина, опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской.

Для проверки гипотез о том, что психологические особенности самооценки дошкольников зависят от типа родительского отношения: позитивное отношение к ребенку способствует формированию среднего и высокого уровней самооценки у детей старшего дошкольного возраста; негативное отношение к ребенку способствует формированию низкого уровня или неадекватно завышенного уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста, был проведен корреляционный анализ при помощи коэффициента корреляции Пирсона.

Так, нами были обнаружены значимые ($p \leq 0,05$) отрицательные корреляционные связи между уровнем тревожности и очень низким уровнем самооценки; между конфликтностью в семье и самооценкой; значимая ($p \leq 0,05$) отрицательная корреляционная связь между чувством неполноценности и самооценкой; значимые ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$) отрицательные корреляционные связи между враждебностью в семейной ситуации и уровнем самооценки дошкольника.

Обнаружены значимые положительные корреляционные связи ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$) между самооценкой и такими типами родительского отношения, как «Принятие», «Кооперация», «Симбиоз», «Контроль» и «Отношение к неудачам ребенка»; значимые отрицательные корреляционные связи самооценки с типом родительского отношения «Контроль» и «Отношение к неудачам ребенка» ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$).

Обнаружены значимые связи между самооценкой ребенка и такими типами взаимодействия «родитель – ребенок» как: «Автономность – контроль» (значимая отрицательная связь, $p \leq 0,05$); «Отвержение – принятие» (значимая положительная связь, $p \leq 0,01$); «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество» (значимая положительная связь $p \leq 0,05$); «Удовлетворенность отношениями родителя с ребенком» (значимые положительные связи, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$).

На основании проведенного исследования нами были выделены специфические особенности типов родительского отношения у матерей детей старшего дошкольного возраста с разными уровнями самооценки (табл. 1).

Таблица 1

Матрица особенностей типов родительского отношения у матерей детей с разными уровнями самооценки

		Уровень самооценки				
		Очень высокая	Высокая	Средняя	Низкая	Очень низкая
Особенности родительского отношения	Конфликты в семье				Выраженные конфликты в семье	Выраженные конфликты в семье
	Чувство неполноценности				Враждебность по отношению к ребенку	Враждебность по отношению к ребенку
	Враждебность в семье				Враждебное отношение друг к другу членов семьи	Враждебное отношение друг к другу членов семьи
	Принятие			Позитивное отношение к ребенку	Отвержение личности ребенка	Отвержение личности ребенка
	Кооперация		Родитель поддерживает интересы ребенка	Родитель поддерживает интересы ребенка	Низко оценивает способности ребенка, не поощряет самостоятельность	Низко оценивает способности ребенка, не поощряет самостоятельность
	Симбиоз	Помощь и поддержка ребенка	Помощь и поддержка ребенка	Помощь и поддержка ребенка	Психологическая дистанция с ребенком	Психологическая дистанция с ребенком
	Авторитарная гиперсоциализация				Требование безоговорочного послушания, строгая дисциплина	Требование безоговорочного послушания, строгая дисциплина
	Отнош-е к неудачам ребенка	Верит в силы ребенка	Верит в силы ребенка	Верит в силы ребенка	Считает ребенка неудачником	Считает ребенка неудачником

		Уровень самооценки				
		Очень высокая	Высокая	Средняя	Низкая	Очень низкая
Особенности родительского отношения	Автономность – контроль	Вседозволенность, безразличное отношение к ребенку			Мелочная опека, ограничения	
	Эмоциональная дистанция – близость			Эмоциональное принятие родителем ребенка		
	Отвержение – принятие		Принятие личностных качеств и поведения ребенка	Принятие личностных качеств и поведения ребенка.		Неприятие личности ребенка
	Отсутствие сотрудничества – сотрудничество			Включенность ребенка во взаимодействие, признание его прав		Отсутствие сотрудничества между родителем и ребенком
	Воспитательная конфронтация в семье				Несогласованность воспитательных позиций в семье	
	Удовлетворенность отношениями с ребенком	Отсутствие конфликтов между родителем и ребенком, высокая степень удовлетворенности семейной ситуацией	Отсутствие конфликтов между родителем и ребенком, высокая степень удовлетворенности семейной ситуацией	Отсутствие конфликтов между родителем и ребенком, высокая степень удовлетворенности семейной ситуацией		Конфликты в семье, нарушение структуры отношений родитель – ребенок

Таким образом, подтверждено, что уровень самооценки ребенка старшего дошкольного возраста зависит от особенностей восприятия им семейной ситуации, своего места в семье: особенности семейного воспитания, взаимодействия с ребенком, общая семейная ситуация выступают факторами развития и формирования самооценки ребенка старшего дошкольного возраста. В этой связи развитие конструктивных способов воспитания, взаимодействия с ребенком, с членами семьи, будет способствовать развитию адекватной самооценки дошкольника. Благоприятная семейная ситуация выступает фактором формирования самооценки высокого и среднего уровней у старшего дошкольника. При этом повышенный уровень тревожности за ребенка, конфликтность в семье, чувство неполноценности старшего дошкольника и враждебность семейной ситуации выступают факторами формирования низкого и очень низкого уровней самооценки ребенка. Доказано, что уровень самооценки ребенка старшего дошкольного возраста зависит от типа отношения к ребенку. Такие типы отношения к ребенку как принятие, кооперация и симбиоз, выступают факторами развития и формирования высокого и среднего уровней самооценки ребенка старшего дошкольного возраста. Отсутствие контроля, непринятие личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка выступают факторами формирования низкого и очень низкого уровней самооценки. Выявлено, что уровень самооценки ребенка старшего дошкольного возраста зависит от видов взаимодействия «родитель – ребенок». Такие виды взаимодействия как принятие, сотрудничество, удовлетворенность отношениями с ребенком выступают факторами развития и формирования высокого и среднего уровней самооценки. Попустительский тип отношения к ребенку выступает фактором формирования очень высокого или низкого уровней самооценки старшего дошкольника.

Полученные результаты расширяют возможности и могут служить обоснованием необходимости ранней диагностики самооценки дошкольников в зависимости от типов родительского отношения. Результаты исследования могут явиться основой для разработки конкретных психолого-педагогических коррекционных программ, направленных на развитие эффективных типов родительского отношения, детско-родительских отношений, влияющих на формирование адекватного уровня самооценки старших дошкольников.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Питер, 2008. – 398 с.
2. Гумницкая А.В. Психологическая культура в детско-родительских отношениях: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: дис. ... канд. психол. наук / А.В. Гумницкая. – СПб., 2006. – 193 с.

3. Долгова В.И. Влияние детско-родительских отношений на самооценку дошкольников / В.И. Долгова, Е.Г. Капитанец, О.А. Смирнова // Концепт. – 2015. – Т. 31. – С. 116–120.
4. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1990. – 367 с.
5. Лисина Л.И. Формирование личности ребенка в общении / А.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
6. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – В 7 т. Т. 2. – М.: Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 2012. – 304 с.
7. Столин В.В. Состояния самосознания личности / В.В. Столин // Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия; ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2003. – 654 с.
8. Хьелл П. Теории личности / П. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 607 с.
9. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

Букина Олеся Александровна

студентка

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

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** статья посвящена профилактике и коррекции фонематического слуха у детей с легкой степенью умственной отсталостью в начальной школе. Описываются нарушения слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости, рассматриваются методы диагностики, анализируются меры профилактики и коррекции, а также даются рекомендации для родителей, учителей и специалистов.*

***Ключевые слова:** умственная отсталость, фонематический слух, интеллектуальное нарушение, аудиометрия, аудиотренажеры, звуковая терапия.*

В элитарном мире здоровье детей становится все более актуальной темой для общества. Умственная отсталость является наиболее частым заболеванием, затрагивающим не только интеллектуальное, но и физическое и психическое развитие ребенка. Одним из аспектов здоровья является слух.

Умственная отсталость – это состояние, при котором у ребенка снижены познавательные и чувствительные возможности из-за недостаточного развития мозга. Умственная отсталость может быть следствием различных факторов, таких как генетические аномалии, родовые заболевания, инфекции или токсические воздействия.

Слух является одним из органов чувств, который играет важную роль в развитии ребенка. Нарушения слуха могут привести к задержке развития речи, социальной ответственности, а также ухудшению результатов в школе. У детей с легкой степенью умственной отсталостью нарушение слуха может вызвать еще более серьезное воздействие на их развитие.

Целью данной статьи является рассмотрение проблемы профилактики и коррекции фонематического слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости в начальной школе.

Нарушения слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости могут быть вызваны различными факторами, такими как нарушения развития мозга, инфекции, наследственность, травмы, воздействие токсических веществ и т. д.

Дети с легкой степенью умственной отсталости могут иметь различные нарушения слуха, которые могут препятствовать их развитию в школе и повлиять на процесс обучения. Некоторые из наиболее распространенных нарушений слуха у детей включают в себя:

1) недостаточная чувствительность к звукам: дети могут не реагировать на звуки, которые являются важными для обучения, такие как звуки речи или звуки, связанные с безопасностью, например, звук сигнала светофора на улице;

2) плохая дискриминация звуков: дети могут иметь трудности в различении между звуками, которые очень похожи друг на друга, что может затруднить их способность понимать речь и обучаться;

3) задержка аудитивной обработки: это означает, что дети могут иметь трудности в обработке звуковой информации, что может затруднить их способность понимать речь и запоминать информацию;

4) нарушение фонематического слуха: это означает, что дети могут иметь трудности в различении звуков речи, что может затруднить их способность понимать и произносить слова правильно.

При диагностировании нарушений слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости в начальной школе, важно использовать различные методы и тесты для выявления нарушений и определения их характера. Для этого могут быть использованы следующие методы:

– аудиометрия – это метод исследования слуха, который позволяет определить порог чувствительности слуха и оценить степень нарушения слуха. Аудиометрия проводится с помощью аппарата, который выводит звуковые сигналы на разных частотах и интенсивностях, а пациенту необходимо указывать на то, что он слышит;

– имитационная аудиометрия – это метод, при котором звуки производятся громкоговорителем и повторяются в наушниках ребенка. Этот метод позволяет выявить место поражения слуховой системы;

– тональный аудиометр – это аппарат, который используется для определения порога чувствительности слуха и уровня шума, которые человек способен слышать;

– отборный метод – это метод, при котором звуки подаются поочередно в один или в другой ухо, а пациенту нужно указывать, какое ухо он слышит.

При диагностировании нарушений слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости необходимо учитывать их возрастные особенности и индивидуальные особенности развития. В связи с этим, при проведении аудиометрического и речевого обследования, необходимо использовать специальные методы и техники, которые позволяют получить максимально точные результаты.

Одним из наиболее распространенных методов диагностики слуха у детей является аудиометрический метод, который позволяет измерить уровень слышимости звуков различной частоты и интенсивности. Для проведения аудиометрического исследования необходимо использовать специальную аппаратуру и оборудование, а также проводить процедуру в специально оборудованной комнате с минимальным уровнем фонового шума.

Однако при диагностировании нарушений слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости следует учитывать, что они могут испытывать трудности в восприятии и анализе звуков. В связи с этим, для проведения аудиометрического исследования могут применяться специальные методы, такие как метод слуховой игры или метод слухового порога.

Кроме того, для диагностики нарушений речи и языка у детей с легкой степенью умственной отсталости может использоваться речевой анализ. Речевой анализ включает в себя изучение способности ребенка воспринимать и воспроизводить звуки, слоги, слова и предложения, а также анализ особенностей речевого развития и наличия дефектов в произношении звуков.

Изучив причины и особенности нарушений слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости, необходимо разработать программу профилактики нарушений слуха у детей в начальной школе.

1. Создание благоприятных условий для развития слуха. Для профилактики нарушений в начальной школе необходимо создать благоприятные условия для развития слуха. В первую очередь, это связано с обеспечением комфортного звукового окружения в классе и дома. В классе необходимо контролировать уровень шума, отделять источники шума друг от друга, использовать звукопоглощающие материалы для уменьшения эха в классе. Дома же нужно ограничивать время просмотра телевизора и использования наушников.

2. Использование специальных упражнений и игр. Специальные упражнения и игры могут помочь профилактике нарушений слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости. Например, игры на звуковое развитие, где дети могут распознавать звуки, сравнивать их, находить общие признаки и различия. Также полезны упражнения на обучение звукоподражанию и чтению, а также на развитие речи и артикуляции.

3. Обучение родителей и учителей. Важно, чтобы родители и учителя были обучены основам здорового слуха и способам его развития. Они могут помочь создать дома благоприятные условия для развития слуха, использовать упражнения и игры на звуковое развитие в повседневной жизни ребенка. Родители и учителя могут также обратить внимание на питание ребенка, так как некоторые витамины и минералы (например, магний и цинк) влияют на здоровье слуха.

Коррекция нарушений слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости включает комплекс мероприятий, которые направлены на улучшение функционирования слуховой системы и развитие недостающих навыков восприятия речи и звукового материала.

Один из основных подходов к коррекции нарушений слуха у детей – это использование метода фонематического восприятия, который помогает развивать недостающие навыки различения звуков. Для этого используются специальные упражнения и задания, которые улучшают способность ребенка различать звуки и распознавать их в словах и предложениях.

Одним из методов коррекции нарушений слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости является артикуляционная гимнастика. Этот метод направлен на развитие артикуляционных навыков ребенка, что помогает улучшить понимание и произношение звуков речи. Для этого используются различные упражнения и игры, которые помогают улучшить контроль над мышцами губ, языка и горла.

Также для коррекции нарушений слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости могут использоваться методы терапии звуковой чувствительности, которые помогают улучшить восприятие звуков и их различение. Это достигается через использование специальных программ и технологий, которые позволяют ребенку получать звуковую стимуляцию в определенном режиме.

Для коррекции нарушений слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости используются различные специальные упражнения и тренировки, которые помогают улучшить восприятие звуков и различение звуковых сигналов.

Одним из таких упражнений является аудирование звуков. Для этого ребенку показывают картинки с изображением предметов или животных, и произносят звук, который соответствует этому предмету или животному. Затем ребенок должен выбрать картинку, соответствующую услышанному.

Терапия звуковой чувствительности (звуковая терапия) – это методика коррекции фонематического слуха, основанная на использовании специальных звуковых материалов. Она направлена на улучшение работы слуховой системы ребенка и развитие его фонематического слуха.

Звуковая терапия проводится специалистом и может осуществляться в индивидуальном или групповом формате. Она основывается на постепенном увеличении сложности звуковых заданий и тренировок, которые ребенок должен выполнять. Задания могут включать в себя распознавание звуков, сравнение звуков, дифференциацию звуков, анализ и синтез звуков.

В качестве материалов для звуковой терапии используются специальные компьютерные программы, CD-диски, игры с карточками и другие материалы, которые развивают фонематический слух у детей.

Современные технологии также могут помочь в коррекции нарушений слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости. Например, использование аудио- и видеоматериалов, аудиокниг, специализированных обучающих программ и игр может существенно улучшить развитие фонематического слуха.

Кроме того, существуют специальные устройства для тренировки слуха, такие как аудиотренажеры, которые создают звуковые сигналы разной частоты и интенсивности для тренировки слуховой системы. Эти устройства могут использоваться как дополнительный инструмент в работе со специалистом, так и для самостоятельной тренировки дома.

Профилактика и коррекция нарушений слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости является важной задачей, которая требует регулярного внимания и систематических мер. Нарушения слуха могут значительно затруднить развитие ребенка, ограничить его способности в учебе и повседневной жизни. Профилактика нарушений слуха включает в себя создание благоприятных условий для развития слуха, использование специальных упражнений и игр, а также обучение родителей и учителей. Коррекция нарушений слуха требует комплексного подхода и может включать в себя специальные упражнения и тренировки, терапию звуковой чувствительности и использование технологических средств.

Каждый ребенок с легкой степенью умственной отсталости имеет свои индивидуальные особенности, которые необходимо учитывать при разработке программы профилактики и коррекции нарушений слуха. Важно проводить индивидуальную диагностику, анализировать результаты и разрабатывать программу индивидуальных занятий с учетом потребностей и возможностей каждого ребенка.

Родители, учителя и специалисты должны понимать важность регулярного контроля за слухом у детей с легкой степенью умственной отсталости и принимать меры для его профилактики и коррекции. Важно создавать благоприятные условия для развития слуха, проводить специальные занятия и тренировки, а также вовлекать ребенка в игры и мероприятия, способствующие развитию слуха. Родители и учителя должны также обращаться к специалистам, если у ребенка наблюдаются признаки нарушения слуха, и следовать рекомендациям по профилактике и коррекции.

В заключение, можно отметить, что нарушения слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости в начальной школе являются распространенной проблемой. Однако, благодаря своевременной диагностике и профилактике, а также комплексной коррекции, можно добиться значительных успехов в развитии фонематического слуха у этих детей.

Важно помнить, что каждый ребенок уникален и требует индивидуального подхода в решении проблемы нарушения слуха. Родители, учителя и специалисты должны работать вместе, чтобы обеспечить детям лучшие условия для развития и достижения успехов в учебе и жизни.

Рекомендуется регулярно проводить проверку слуха у детей с легкой степенью умственной отсталости и оказывать им своевременную помощь в профилактике и коррекции нарушений слуха. Благодаря этому, ребенок сможет лучше усваивать знания, общаться с окружающими и достигать своих целей.

Список литературы

1. Зверева Н.В. Фонетический слух и его развитие у детей с умственной отсталостью / Н.В. Зверева // Вопросы практической психологии. – 2016. – №3 (28). – С. 71–80.
2. Воронкова Е.И. Развитие фонетического слуха у детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.И. Воронкова // Начальная школа. – 2017. – №8. – С. 62–65.
3. Галустьян А.Г. Коррекционная педагогика. Организация коррекционной работы в школе / А.Г. Галустьян. – М.: Просвещение, 2018.
4. Каширина Н.В. Особенности развития фонетического слуха у детей с умственной отсталостью / Н.В. Каширина, Н.В. Митрофанова // Педагогическое образование в России. – 2019. – №7. – С. 51–54.
5. Комарова Е.В. Развитие фонематического слуха у детей с умственной отсталостью в условиях начальной школы. Методические рекомендации / Е.В. Комарова. – М.: Учитель, 2018.
6. Николаева О.А. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с умственной отсталостью в начальной школе / О.А. Николаева // Современное образование: инновационные технологии и опыт. – 2017. – №2(27). – С. 80–85.
7. Полозова О.Н. Развитие фонетического слуха у детей с умственной отсталостью / О.Н. Полозова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – №3 (146). – С. 98–104.
8. Шестопалова Т.В. Коррекция фонематического слуха у детей с умственной отсталостью / Т.В. Шестопалова // Специальная педагогика. – 2017. – №2. – С. 42–47.
9. Ширяева Н.А. Формирование фонематического слуха у детей с умственной отсталостью / Н.А. Ширяева // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. №2. – С. 24–31.

Булаева Юлия Владимировна
магистрант
Научный руководитель
Добря Марина Яковлевна
канд. филол. наук, доцент

Институт непрерывного педагогического образования
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

Аннотация: в статье рассмотрено влияние применения дидактических игр на обучение младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Данные дети имеют особенности в развитии всех сенсорных систем, а также имеют трудности в установлении контакта с окружающими. Подбор и применение дидактических игр оказывает положительное влияние на развитие ребенка с РАС и являются наиболее важной формой обучения детей с расстройствами аутистического спектра, независимости от степени выраженности данного расстройства.

Ключевые слова: дидактические игры, расстройство аутистического спектра, дети с ограниченными возможностями здоровья, сенсорная система, рекомендации, обучение, установление контакта, трудности.

Для ребенка ведущим видом деятельности является игра. Психологи и педагоги единодушно рекомендуют применять при обучении детей с расстройствами аутистического спектра дидактические игры. Дидактические игры – это «разновидность игр с правилами, специально созданных в целях обучения и воспитания детей, направленных на решение конкретных задач обучения».

Главная цель проведения с детьми расстройством аутистического спектра специально подобранных дидактических игр – это не только обучение, развитие сенсорной сферы, с помощью которой дети познают окружающий мир, но и создание эмоционально положительного настроения, а также может дать новые возможности для установления контакта с ними. Такая дидактическая игра подразумевает обязательное участие взрослого: во-первых, педагог предлагает ребенку пережить новое приятное ощущение; во-вторых, взрослый проживает это ощущение вместе с ребенком. Механизм проведения дидактической игры следующий: привлеченный новым ощущением, ребенок соглашается на участие в игре, а полученное удовольствие связывается у него с образом взрослого, что помогает установлению контакта между взрослым и ребенком. Если педагог может разделить с ребенком положительные эмоции, разнообразить их и сделать переживание удовольствия более насыщенным, то со временем ребенок станет доверять и, зная, что с учителем интересно, с готовностью пойдет на сотрудничество. Кроме того, заручившись доверием ребенка, учитель получает возможность посредством эмоционального комментария вносить в происходящее новый социально значимый смысл. А это уже следующий важный шаг в развитии, обучении и воспитании детей с расстройств аутистического спектра.

Проведение дидактических игр с целью развития сенсорной сферы у детей с РАС решает следующие задачи:

- возникновение эмоционального контакта со взрослыми, появление в жизни ребенка человека, который понимает его, открывает новые возможности для проведения коррекционной работы и влияния на сам ход дальнейшего развития ребенка;
- во время дидактических игр корректируется настроение и поведение детей;
- ребенок получает новую сенсорную информацию и это расширяет его представление об окружающем мире.
- правила, используемые в дидактических играх важны для ребенка с РАС, т. к. приближают его к адекватному окружающему миру.

Для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) характерны коммуникативные и социальные нарушения, которые приводят к трудностям установления контакта с окружающими, а также недостаткам в игровой деятельности. В итоге, в специфической игре детей с аутизмом отмечается отсутствие социально-коммуникативной направленности. Многие исследователи отмечают недоразвитие игровой деятельности детей с аутизмом. Каннер Л. В своих исследованиях описывает ограниченную способность детей с расстройствами аутистического спектра к игре. В работах других авторов идет подчеркивание, что у детей с РАС игровая деятельность чаще всего сводится к однообразным действиям. Ребенок может долго сидеть и совершать однообразные действия с игрушкой, не обращая внимание ни на что вокруг и отвлечь его от этого порой бывает невозможно.

В начале проведения дидактических игр главная задача – это установление эмоционального контакта между педагогом и ребенком, поскольку дети с РАС не идут на контакт с незнакомыми людьми, могут становиться напряженными или агрессивными. Аутичному ребенку требуется время, чтобы

освоиться в новой ситуации общения, привыкнуть к учителю. Проведение дидактических игр позволяет завоевать доверие ребенка, наладить с ним контакт.

Внутренний мир ребенка с синдромом аутизма часто окрашен мрачными тонами страха и дискомфорта или одиночества, отстраненности от людей. Поэтому важным этапом работы с аутичным ребенком станет обучение различным формам взаимодействия, расширение его представлений о мире, постепенный отход от узких стереотипов поведения, организация проживания самых разнообразных ситуаций и вариантов одной и той же ситуации. Для того чтобы педагог получил представление о ходе дальнейшей работы, при описании дидактических игр кратко упомянуты возможные варианты их развития (использование разнообразных материалов, внесение элементов сюжетно-ролевой игры, наблюдения за явлениями окружающей жизни и т. д.).

Младшие школьники с расстройством аутистического спектра являются особой категорией детей, которые нуждаются в постоянном коррекционном воздействии через все сферы их жизни. Так как для детей данной категории характерны многие симптомы нарушений работы сенсорной сферы, они испытывают значительные трудности при взаимодействии с окружающей средой. В связи с этим считаем целесообразным использовать в развитии сенсорной сферы младших школьников с расстройством аутистического спектра дидактические игры, дающие детям новые сенсорные ощущения и разнообразные положительные эмоциональные впечатления: зрительные, слуховые, тактильные, двигательные, обонятельные и вкусовые. Дидактическая игра имеет две основные цели: обучающую и игровую и является одной из форм обучения ребенка с РАС. В дидактической игре создаются условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный сенсомоторный опыт, поэтому использование дидактических игр при обучении детей с расстройствами аутистического спектра, вне зависимости от степени выраженности заболевания, является одной из основных форм коррекционно-развивающей работы с такими детьми, а также главенствующей по отношению ко всем другим формам обучения.

Список литературы

1. Буянова Р. Сенсорное развитие детей / Р. Буянова. – М., 2016. – 230 с.
2. Гриханов В.П. Использование игровых технологий в развитии детей / В.П. Гриханов. – М., 2015. – 410 с.
3. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева. – М., 2015. – 320 с.
4. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию: пособ. для уч-ля нач. кл. / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М., 2019. – 230 с.
5. Ковалец И.В. Основные направления работы с аутичными детьми / И.В. Ковалец // Дефектология. – 2018. – №4. – С. 118.
6. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи: метод. пособ. / Н.Г. Манелис, Ю.В. Никитина, Л.М. Феррой [и др.]; под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М., 2018. – 70 с.

Гречишкина Валерия Артуровна
студентка

Научный руководитель

Асмаловская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель

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

СТРУКТУРА РЕЧЕВОГО ДЕФЕКТА ПРИ ДИЗАРТРИИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема дизартрии, в контексте структуры данного речевого дефекта. Ввиду того факта, что дизартрия является сложной речевой патологией, следует более детально разъяснить основные элементы данного нарушения: этиологию, признаки и методы коррекционной работы, направленные на устранение дефекта.

Ключевые слова: дизартрия, структура речевого дефекта, речевые нарушения, тяжелые речевые нарушения.

В настоящее время проблема речевого недоразвития набрала масштабные обороты и требует большего внимания и качества исследований в контексте использования современных технологий и процессов. Однако в каждом отдельном случае нарушения речи следует проводить диагностическую работу с тем, чтобы более точно подходить к вопросу подбору методик и коррекционных мероприятий.

Способность понимания структуры речевых нарушений позволяет формировать представление о спектре оказываемого влияния в том или ином проявлении патологий речевого развития. В этой связи увеличивается потребность в том, чтобы проводить практические исследования в области структуры речевого дефекта при дизартрии.

В последнее время большое количество детей имеют такое нарушение произносительной стороны речи, как дизартрия или дизартрический компонент нарушения речи. Особенности проявления

дизартрии занимались многие отечественные специалисты: Е.Ф. Архипова, Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова, О.В. Правдина, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, М.Б. Эйдинова и многие другие.

Понятие речевого дефекта означает патологические выявления, отражающиеся на функционировании речевого аппарата, имеющего, поражения центральной нервной системы, а так же сравнение с возрастными нормами речевого развития.

Представленное обозначение речевого дефекта, позволяет перейти к раскрытию термина структуры речевого дефекта.

Под структурой речевого дефекта понимается совокупность речевых и неречевых симптомов данного нарушения речи и характер их связей. В структуре речевого дефекта выделяется первичное, ведущее нарушение (ядро) и вторичные дефекты, которые находятся в причинно-следственных отношениях с первым, а также его системные последствия.

Различная структура речевого дефекта находит свое отражение в определенном соотношении первичных и вторичных симптомов и во многом определяет специфику целенаправленного коррекционного воздействия [1, с. 36].

Изучению понятия патологии дизартрия следует уделить больше внимания, с тем, чтобы понять ее онтогенетическую, этиологическую и коррекционную особенность среди других речевых нарушений.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

В последнее время в связи с большим количеством детей с дизартрией велись теоретические и практические исследования по данной проблеме. По последним данным количество детей с дизартрическими проявлениями, за прошлый 2022 год составляют 40–45% случаев от общего количества детей с речевыми нарушениями. Такие результаты обязывают специалистов в области речевого становления детей, обращать внимание на имеющие техники и методики, основанные на классических теориях, с тем, чтобы вносить совершенство в процессы. В данном случае, предлагаемые способы объясняются тем, что в настоящее время наблюдается трансформационный подход во всех системах коррекционной педагогики, логопедии и психологии, так как изменения последних десяти лет доказывают о неактуальности части из них. Исходя из сказанного, целесообразно рассматривать новые, современные нейропсихологические подходы в лечении и подбору коррекционных мероприятий, способных эффективнее справиться с речевыми дефектами.

Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением ЦНС и ПНС [4, с. 152].

Поэтому дизартрия, в случае связи с поражением ЦНС на различных её участках возникает в результате перенесённых мозговых заболеваний центрального органического характера, травм и сосудистых расстройств.

Структура речевого дефекта при дизартрии обусловлена поражением различных структур мозга. Локализация поражения мозга определяет течение речевой симптоматики и саму структуру дефекта.

Важно отметить, что диагностический подход, направленный на выявление речевого нарушения, при дизартрии показывает, что ребенок адекватно выполняет все задания, но не справляется с артикуляцией, т. е. необходимость выполнения сложных и быстрых движений с переключаемостью, не под силу ребенку.

В виду этого дизартрия относится к тяжёлым речевым расстройствам.

Ослабленность мышц на фоне дизартрии объясняет ее патологические проявления, такие как:

- расстройство артикуляции звуков;
- нарушение голосообразования;
- изменение темпа и ритма речи;
- нарушение речевого дыхания;
- изменение интонации.

Рассматриваемой речевой дефект – дизартрия, в контексте сложного этиологического патологического нарушения, проявляющегося на фоне страдающей, под воздействием различных факторов, ЦНС, на протяжении длительного времени изучается, как отечественными, так и зарубежными учеными [3].

К примеру, О.Г. Приходько писала, что Е.Ф. Архипова [2] выявила тяжелую форму дизартрии, которая чаще всего встречается у детей с церебральными параличами.

По мнению М.И. Прищепы, дизартрия характеризуется полным отсутствием фонетических способностей произношения, и она наблюдается на фоне паралича мышц речевого аппарата [5].

Во многом, определяющим звеном в подходе к коррекционным мероприятиям в выявленных случаях речевых дефектов является правильно подобранные приемы диагностики. Такой подход объясним тем, что выявляемое нарушения имеют множество смежных факторов, схожую симптоматику, а в силу того, что, как правило, детский возраст является отягчающим признаком в выявлении той или иной речевой патологии.

Вместе с тем, в случае с дизартрией, важно иметь глубокие ~~знания~~знания не только в этиологии и симптоматике данного дефекта, но и иметь четкое представление о классификации клинических

форм дизартрии, которые благополучно выделяются на основе различной локализации поражения мозга с помощью методов биополеризации и нейрофизиологических способов.

Немаловажно учитывать тот факт, что дети отличаются друг от друга специфическими дефектами звукопроизношения, голоса, артикуляционной моторики при выявленной дизартрии, имеют также индивидуальные способности и особенности, что также должно учитываться при подборе коррекционных методик, с тем, чтобы структура речевого дефекта была максимально задействована в коррекционный период работы над дефектом дизартрии.

Так же нуждаются в различных приемах логопедического воздействия и ко всем нужно проявлять разную коррекцию.

Исходя из сказанного выше, вопрос структуры речевого дефекта при дизартрии по-прежнему остается дискуссионным. Вместе с тем, полученные сведения, освещенные нами, позволяют сделать следующие выводы.

1. Дизартрия является следствием нарушений, обусловлено различными механизмами, в основе которых стоит основные нарушения ЦНС и ПНС.

2. При дизартрии основное нарушение оказывается диагностируется в неполноценном функционировании артикуляционного аппарата, дыхательной системы и звукопроизношения.

3. Структура речевого дефекта при дизартрии состоит из особенностей произносительной стороны речи, особого психического состояния, нарушения мышечной структуры, вызывающей специфические признаки, такие как неспособность необходимых артикуляционных актов, что влечет за собой данную речевую патологию.

4. Своевременные приемы диагностики, правильно подобранные методики, способны позволить добиться положительного результата в контексте устранения дизартрии.

Список литературы

1. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. – М: Просвещение, 2013. – 450 с.
2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – М., 2018. – 254 с.
3. Волкова Г.А. Методика обследования нарушения речи у детей / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 144 с.
4. Харрисон Дж. Переосмысление заикания / J. Harrison Redefining Stuttering. – 2011. – 502 с.
5. Прищепа М.И. Возрастная анатомия и физиология / М.И. Прищепа. – М., 2016. – 416 с.
6. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей: пособ. для воспитателей дошк. учрежд. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 2013. – 232 с.

Дубровская Анастасия Дмитриевна

студентка

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

МЕДИТАЦИИ В РАМКАХ ПСИХО-КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ЛИЦАМИ С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматривается психо-коррекционная работа с людьми с ОВЗ и использование в её рамках нетрадиционных методов. Доказывается эффективность медитации как нетрадиционного метода в психо-коррекционной работе с лицами с ОВЗ, описаны задачи и методика проведения данного метода. Также перечисляются преимущества и положительные результаты после медитаций для конкретных заболеваний, таких как ДЦП, нарушения слуха и зрения и другие.

Ключевые слова: медитация, медитация осознанности, лица с ОВЗ, гиперкинезы, синкинезии.

В современном обществе с каждым годом всё большее внимание уделяется проблемам физического и ментального здоровья лиц с ОВЗ. Со временем старые методы перестают давать необходимые результаты в связи с изменениями общественного строя, методов воспитания и образовательной системы, из-за чего приходится искать новые пути коррекции дефектов, прибегая к нетрадиционным методам, одним из которых является медитация.

Медитация – умственное действие, направленное на приведение психики человека в состояние углубленной сосредоточенности, что приводит к внутреннему, умственному и физическому спокойствию [3]. История происхождения медитаций уходит своими корнями глубоко в древность и тесно связана с религиозным аспектом. Ещё до нашей эры люди, «приближенные к Богам», входили в особое состояние единения с природой с помощью ритмичных движений и циклических песнопений. В основном медитации приписывают к буддистскому и индуистскому верованию. С развитием культуры и техническим прогрессом данная практика никуда не исчезла, но стала использоваться не только в рамках различных религиозных учений, но и для общего психического оздоровления.

Различают несколько видов медитаций, однако в данной статье речь пойдёт об одном: Медитация Осознанности. Это целая группа различных практик, основанных на концентрации на одном из

процессов, происходящих в реальном, окружающем тебя мире. Благодаря этому человек очищает разум, учится ощущать пространство вокруг себя таким, какое оно есть, без оценивания и сторонних суждений, и лучше ориентируется в своём теле [2]. Человеку с ограниченными возможностями здоровья, которого каждый день оценивают, сравнивают с другими, это необходимо даже в большей степени, чем здоровому. При проведении практики специалист должен обращать внимание на то, какую позу занял объект реабилитации, по ходу практики замечать эмоциональные, мимические проявления, а после медитации обговорить, какие чувства испытывал человек, какие изменения в себе он ощутил, а также помогать клиенту справиться с бурей эмоциональных проявлений, которые могут возникнуть во время медитации, ведь часто у людей на первых этапах появляется необъяснимое чувство тревожности, требующее внимания.

Время занятия выбирается произвольно, в соответствии с возможностями тела и свободного времени. В любой медитации неизменно одно: спина обязательно должна быть прямой, высокой, а всё остальное тело максимально расслаблено [2]. Сначала может показаться, что с округлённым позвоночником легче, но спустя какое-то время ощущается сильная нагрузка, и тогда становится понятно, что долгие медитации легче переносить с ровной осанкой. Обычно, сначала медитирующий сосредотачивает внимание на своём дыхании. Это может быть струя воздуха, входящая и выходящая из ноздрей; движение груди или живота, наполняемых воздухом, – вариаций множество, главное выбрать ту, которая удобнее всего. Важно помнить, что медитация не используется для того, чтобы полностью избавиться от мыслей; наоборот – благодаря данной практике мы лучше познаём себя, замечаем то, что не замечали в привычной суете сознания и учимся слушать и слышать своё тело. Дальше фокус внимания перемещается на что-то другое, например: различные ощущения в разных частях тела, звуки в окружающем пространстве, имеющие постоянный характер (стучащие по стеклу капли дождя, пение птиц), чувства и эмоции, которые тело испытывает от неподвижного состояния. Если возникают мысли, не нужно гнать их прочь, но необходимо не погружаться в них; оставаться сторонним наблюдателем, позволяя им возникать и исчезать в бесконечном потоке сознания. По окончании практики нужно вернуть внимание в настоящее: подвигать пальцами ног и рук, повертеть головой, вслушаться в окружающие звуки и по мере готовности открыть глаза [1].

Основными положительными результатами постоянных медитаций являются:

- улучшение качества сна;
- способность лучше осознавать и контролировать свои эмоции и чувства;
- улучшение понимания схемы собственного тела;
- способность лучше чувствовать партнёра по общению.

Преимущества медитации в рамках психо-коррекционной работы с лицами с ОВЗ исходят из основных положительных результатов, описанных выше. Так, для лиц с ДЦП медитации могут дать более точные ощущения своих конечностей; понимание тела, его законов движения, а также помочь принять свой дефект и постепенно учиться с ним жить, ища альтернативные пути передвижения и распределения силы для реализации каких-либо действий; при гиперкинезах, синкинезах и других форм насильственных движений и напряжения мышц данная практика может стать одним из способов снижения проявлений вышеперечисленных заболеваний, средством для успокоения и расслабления тела, приведения его в спокойное состояние.

Для лиц с нарушениями слуха и зрения медитация поможет чётче ощущать границы своего тела и окружающего мира, повысит ориентацию в пространстве, понимание размеров и расстояний.

Для лиц с нарушениями ЭВС данная практика позволит понимать природу своих эмоций, чувств и регулировать их; научит правильно выстраивать своё поведение и общение, а так же повысит уровень силы воли и самоконтроля в различных стрессовых ситуациях. Для всех остальных нарушений медитация также имеет оздоравливающий характер и улучшает все те качества, описанные ранее.

Итак, медитация как нетрадиционный метод психо-коррекционной работы с лицами с ОВЗ, несомненно, имеет свои положительные черты. Преимущество данной методики в её универсальности: нет необходимости в особой подготовке или оборудовании. Медитацию можно легко вписать в рамки коррекционных занятий в формате расслабляющего, релаксирующего упражнения как в начале, так и в конце. Эта практика является оздоравливающей и познавательной для интеллектуального развития детей и взрослых с ОВЗ.

Список литературы

1. Басова Т.А. Йога просветления. Практика медитации / Т.А. Басова, В.В. Басов. – Саратов: Труба, 2011. – 496 с.
2. Богословский Г.Л. Медитация / Г.Л. Богословский. – ЛитРес: Самиздат, 2021.
3. Философия: ее история и основные проблемы XX века. Часть первая: «История философии»: программа базового курса, планы семинарских занятий и методические указания для студентов дневного обучения всех специальностей / сост. М.Ф. Памкина; Хабар. гос. техн. ун-т. – Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 2001. – 36 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СЕМЬЕ

***Аннотация:** в статье рассматривается определение эмоций, авторы занимающиеся изучением эмоционального развития детей дошкольного возраста, функции эмоций. Особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста с нарушением зрения, основные методы и методики развития детей.*

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное развитие детей, нарушение зрения.

В современном сообществе безостановочно происходят всевозможные изменения, и дошкольное образование не исключение.

В настоящее время не только для нашей страны, но и для стран всего мира характерен рост числа детей, с различными нарушениями развития. В тоже время нарушения эмоциональной сферы как вторичный дефект у детей с нарушением зрения становится все более разнообразным и трудно реализуемым в коррекционной поддержке.

Развитию эмоциональной сферы детей не уделяется достаточного внимания по сравнению с интеллектуальным развитием. Формирование эмоций, коррекция дефектов эмоциональной сферы следует рассматривать как одно из важнейших задач воспитания.

В понимании А.Н. Леонтьева эмоции – это ситуативные положения. Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанными с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственно переживания (удовольствие, радость, страх и т. д.) значимых, действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [2].

Функции эмоций (А.Н. Леонтьева) [2]:

– сигнальная функция эмоций. Эмоции также сигнализируют о важности того, что происходит с человеком: более значимое вызывает более сильные эмоции. Особенность эмоций состоит в том, что они отражают связь между мотивами и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта;

– функция побуждения: эмоция отвращения побуждает человека, к поведению, которое будет, выражаться, например в избегании предмета отношения;

– функция подкрепления: связана с вызыванием у человека положительных или отрицательных эмоций;

– функция предвосхищения: эмоции могут предвосхищать успешность или неспешность предстоящих действий;

– функция эвристического нахождения описана исследователями мышления: хорошо известен феномен эмоционального предчувствия того, где и каким образом следует искать решение задачи.

Классификация эмоциональных явлений по А.Н. Леонтьеву:

1) аффекты – сильные и относительно кратковременные эмоциональные переживания, сопровождаемые резко выраженными двигательными и висцеральными проявлениями. (Висцеральные проявления – проявления работы внутренних органов);

2) эмоции – более длительные и менее интенсивные (по сравнению с аффектом) эмоциональные состояния, которые возникают ситуативно и выражают оценочное личностное отношение к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в них;

3) чувства – устойчивые предметные эмоциональные состояния, возникающие в результате специфического обобщения эмоций, которые связываются с представлением или идеей о некотором объекте (конкретном или обобщенном).

Говоря об эмоциональном развитии детей дошкольного возраста, мы не можем не остановиться на проблемах эмоциональной сферы детей с нарушением зрения. Дети с этим нарушением, отличаются повышенной эмоциональной ранимостью, конфликтностью, неспособностью к понимать эмоциональное состояние партнера по общению и адекватно самовыражаться [4].

Особые трудности вызывает зрительно-пространственная ориентация: монокулярный характер зрения обуславливает «пространственную слепоту». Это проявляется в том, что дети не различают глубину, удаленность, протяженность пространства, поэтому, не могут на расстоянии воспринимать мимические и пантомимические проявления собеседника, что приводит к неадекватному восприятию реальных состояний и характеристик, нет достаточного и точного социального общения. Поэтому нет полного и точного представления о том, как выразить согласие и несогласие, одобрение, удивление и другие эмоциональные проявления.

Представления о мимике, жестах, пантомимике очень непрочные и расплывчатые. Поэтому, они не могут оценить эмоциональное состояние своего партнера. Из-за всего этого – затруднен контакт с окружающими, что приводит к развитию у ребенка с нарушением зрения тревожных состояний, страхов, неуверенности в своих силах и негативно влияет на становление детской личности.

Основные методы и методики работы с детьми.

По мнению Е.П. Ильина, основной метод формирования эмоциональной сферы, являются *развивающие игры и упражнения* [1].

По сравнению с игрой детей, занимающихся в общеобразовательной группе, игры детей с нарушением зрения менее развиты, и они изначально нуждаются в большей организационной помощи взрослых на протяжении всей игры.

Через игровые упражнения дети получают знания, учатся понимать и интерпретировать свои и чужие эмоции.

Использование игр на соотнесении и узнавании эмоций, например «собери портрет», тематические разрезные картинки. Для графического запоминания эмоций используют различные обводки, прорисовки, шаблоны.

Помимо игровых методов, В.М. Минаева рекомендует, использовать обсуждение сказок, историй, ситуации [1].

Детям с нарушением зрения характерны стереотипии, косная привязанность слова к образу одного конкретного предмета или явления, что тормозит деятельность воображения, препятствует использованию слов и понятий в нестандартных ситуациях, комбинировать и создавать новые образы. В содержании придуманных детьми рассказов мало своих собственных сюжетов. Большинство из них содержат картины и отрывки из известных сказок и рассказов.

Вспоминая основные события и переживания персонажей, дети с помощью педагога сопоставляют их с собственным личным примером. Это помогает им разобраться в некоторых жизненных ситуациях и основных эмоциональных состояниях.

Самый простой и эффективный способ познакомить детей с миром эмоций является *слушание музыки*, которая взаимодействует с ребенком исключительно через чувства. Способность музыки захватывать своим ритмическим строем, стимулировать и регулировать движения человеческого тела.

Важным условием содержания развития эмоциональной сферы детей с нарушением зрения, является тесная связь с их реальной жизнью. Поэтому, С.И. Семенака считает, что кроме специально организованных занятий, необходимо использовать *ситуативную беседу*. Этой цели может служить и организация общих мероприятий на уровне всего дошкольного учреждения, таких как праздники, спектакли, а так же занятия в студиях, секциях [1].

Таким образом эмоциональная сфера является важным компонентом в развитии дошкольников, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не умеют, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в формировании личности растущего человека.

Список литературы

1. Трибуна ученого: методы и технологии развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в процессе психолого педагогического сопровождения (октябрь 2020 г.) / А.В. Жиленкова. – Горно-Алтайск.
2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – 1971.
3. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология / Б.Д. Карвасарский. – 2004. – 553 с.
4. Наука и социум: мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (1 марта 2018 г.); отв. ред. Е.Л. Сорокина – Новосибирск: Изд-во ЧУДПО СИШПРС, 2018. – С. 83–89.

Ермолаева Елена Владимировна

педагог-психолог
ГКУ ЦСПР «Роза ветров»
г. Москва

ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ НА СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: *статья посвящена рассмотрению проблемы аутизма и важности помощи семьям, имеющим детей с аутизмом. Родители детей с аутизмом испытывают высокий уровень стресса и депрессии, что может привести к эмоциональному выгоранию. При этом общество должно полностью осознать важность этой проблемы и поддерживать семьи, в их борьбе за лучшее будущее своих детей. В итоге статьи отмечается, что использование услуг профессионального консультирования, обмен опытом с другими семьями и душевная поддержка могут помочь родителям справиться со стрессом и поддерживать эмоциональную стабильность.*

Ключевые слова: *аутизм, родительское воспитание, эмоциональное выгорание, стратегии воспитания, стресс, депрессия, профессиональное консультирование, душевная поддержка.*

Аутизм – это серьезное расстройство, которое связано с недостаточным развитием социальных интеракций и коммуникации. Согласно статистике ВОЗ, в настоящее время в мире более 70 миллионов людей страдают от аутизма. В США, например, этот диагноз ставится каждому 59-му ребенку. Число детей, больных аутизмом, в последние годы растет с ошеломляющей скоростью, однако

наиболее вероятным объяснением этого феномена является улучшение методик диагностики и распространение информации о расстройстве.

В России нет официальной статистики по числу людей с аутизмом, однако оценки медиков и экспертов говорят о том, что это расстройство выявляется у каждого 100-го жителя России. В то же время, существует проблема отсутствия количественной и качественной диагностики этой болезни, а также доступность профессиональной помощи.

Большинство людей с аутизмом не имеют сопутствующей умственной отсталости, но некоторые могут иметь задержку в развитии речи, обучения или других областях, что может вести к мисдиагностированию их состояния как умственной отсталости. Точная статистика относительно процента людей с аутизмом, которые функционируют на уровне умственной отсталости, зависит от того, какие критерии используются для определения умственной отсталости. В соответствии с DSM-5, примерно один из пяти человек с аутизмом имеет сопутствующую умственную отсталость на уровне легкой или средней. Также известно, что чем более значительное нарушение функционирования у человека с аутизмом, тем выше риск сопутствующей умственной отсталости.

Воспитание ребенка с аутизмом может быть очень трудным, и это может привести к эмоциональному выгоранию мамы ребенка. Эмоциональное выгорание, также известное как синдром профессионального выгорания, является серьезным психологическим состоянием, которое может привести к тревожности, депрессии и усталости.

Некоторые из причин, которые могут привести к эмоциональному выгоранию у мамы ребенка с аутизмом, включают в себя:

1) необходимость постоянной заботы: ребенок с аутизмом может требовать большого внимания и ухода со стороны родителей. Это может приводить к дополнительному физическому и эмоциональному напряжению для мамы;

2) недостаток поддержки: воспитание ребенка с аутизмом может быть одиночным занятием, и мама может не получать достаточной поддержки от близких людей и сообщества;

3) неудовлетворительные результаты: если мама не видит желаемых результатов в лечении своего ребенка или замечает замедление или отсутствие прогресса в его развитии, это может привести к разочарованию и усталости.

Семья, воспитывающая ребенка с аутизмом, может испытывать различные виды стресса, которые связаны с трудностями, связанными с этим расстройством. Некоторые из этих видов стресса включают в себя:

1) эмоциональный стресс: уход за ребенком с аутизмом может быть очень эмоциональным и требовать значительных усилий и нервных затрат. Родители могут испытывать чувства беспокойства, тревоги, страха, усталости и изнурения, поскольку они постоянно беспокоятся о здоровье и развитии ребенка;

2) финансовый стресс: лечение аутизма и уход за ребенком с этим расстройством могут быть финансово затратными. Семьи могут столкнуться с медицинскими расходами, расходами на специальное обучение и другие дополнительные затраты;

3) социальный стресс: семья ребенка с аутизмом могут столкнуться с социальными трудностями, включая ограничения на доступность общественных мест, недостаток средств для поддержки, а также неадекватное отношение в обществе, которое может привести к ощущению изоляции и непонимания;

4) стресс, связанный с организацией ухода за ребенком: уход за ребенком с аутизмом может требовать постоянного внимания и вмешательства, что может отрицательно повлиять на качество жизни семьи и повлечь за собой дополнительные обязанности;

5) один из видов стресса, связанных с воспитанием ребенка, когда родителя не станет, – это страх за будущее ребенка. Родители могут беспокоиться о том, что после смерти ребенку будет трудно адаптироваться и продолжить жить самостоятельно. Это может быть особенно тяжелым для родителей ребенка с аутизмом, которые часто нуждаются в постоянной заботе и поддержке.

Стресс, связанный со страхом за будущее ребенка, может привести к появлению психологических проблем у родителей, таких как депрессия, тревожность, страх и беспокойство. Одним из способов совладания со стрессом может быть разработка долгосрочного плана по уходу за ребенком после смерти родителя. Некоторые родители могут чувствовать себя изолированными и не способными общаться со своими близкими и друзьями. Родители могут обратиться за юридической помощью, чтобы узнать, какие меры могут быть приняты для обеспечения прав и интересов ребенка. Также полезным может быть поиск онлайн-сообществ и групп поддержки, где родители могут поделиться своими эмоциями и опытом. Важно, чтобы родители общались со своими близкими и друзьями, которые могут помочь разрядить эмоциональное напряжение и оказать поддержку в трудные моменты.

В целом, семьи, воспитывающие ребенка с аутизмом, испытывают высокий уровень стресса, который требует дополнительной поддержки со стороны специалистов и ресурсов. Психологическая служба в ЦСПР (Центре социальной помощи и реабилитации) может оказывать широкий спектр помощи для таких семей. Это могут быть консультации для родителей и братьев / сестер ребенка с аутизмом по вопросам, связанным с воспитанием, обучением и уходом за ребенком. Психологи помогают

родителям понимать особенности поведения и симптомы аутизма, а также делиться рекомендациями по развитию социальных и коммуникативных навыков ребенка.

Помимо консультаций, психологическая служба ЦСПР может предоставлять психологическую поддержку для семей, оказавшихся в трудной ситуации. Психологи способны помочь справиться с эмоциональным стрессом, который может возникнуть при заботе о ребенке, и поддержать семьи в принятии жизненных решений. Клуб Психологическая гостиная для родителей – это типичный пример групповой терапии, созданной для поддержки и помощи родителям таких детей. В таком клубе родители могут делиться своими опытами, ощущениями, задавать вопросы и получать информацию от экспертов, которые помогут им разобраться в сложностях воспитания ребенка с аутизмом. Психологическая гостиная – это место, где родители могут чувствовать себя в безопасной и поддерживающей среде, где им является понимание и сочувствие. Члены клуба могут участвовать в мини-лекциях, дискуссиях и различных тренингах с целью расширения своих знаний и навыков.

Преимущества таких клубов:

1) поддержка. В клубе родители могут общаться в ненавязчивой и открытой атмосфере, получать психологическую поддержку друг у друга, а также от фасилитаторов-экспертов;

2) информированность. Родители могут получать информацию о различных методиках и подходах к воспитанию ребенка с аутизмом, где они узнают о последних исследованиях, уникальных инструкциях и подходах;

3) взаимодействие со специалистами. Эксперты, приглашенные на заседания, предоставляют профессиональную помощь и важные рекомендации по разным темам, связанным с воспитанием ребенка с аутизмом;

4) приобретение новых навыков и знаний. Участники могут выполнять упражнения и освоить новые навыки, которые могут быть полезными для воспитания ребенка;

5) снятие изоляции. Клубы также помогают родителям воспитывающим детей с аутизмом чувствовать себя не такими изолированными от общества, как минимум внутри самого клуба.

Таким образом, клуб Психологическая гостиная для родителей являются замечательным местом для поддержки, обучения, развития и повышения уверенности родителей в их способностях воспитывать ребенка с аутизмом.

В целом, психологическая служба в ЦСПР предлагает разностороннюю помощь для семей с детьми аутистами, в том числе помощь при обучении и воспитании, эмоциональную и психологическую поддержку, а также увлекательные мероприятия, рассчитанные на потребности этой группы детей и их семей. К счастью, в настоящее время есть много программ и центров, которые предоставляют такую поддержку, в том числе Центры социальной помощи и реабилитации (ЦСПР).

Список литературы

1. Автушко М.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с аутизмом в условиях инклюзивной среды: опыт и проблемы / М.А. Автушко, Н.Е. Архипова, С.В. Московкина // Психологическая наука и образование. – 2016. – №3. – С. 51–57.
2. Гаврилов О.В. Взаимодействие профессионалов и родителей детей с РАС в современном образовательном пространстве / О.В. Гаврилов, О.В. Шерфигина // Вестник Московского государственного областного университета. – 2016. – №1 (22). – С. 257–264.
3. Карпова Е.В. Основные подходы к обучению и воспитанию детей с аутизмом в инклюзивной среде / Е.В. Карпова, С.В. Морозова // Интеграционное образование. – 2019. – №23 (3). – С. 341–348.
4. Буракова И.А. Подготовка специалистов по работе с детьми с аутизмом: анализ программ высшего образования / И.А. Буракова, Н.Ю. Скрипник // Новые технологии в образовании. – 2017. – №3. – С. 133–138.
5. Штрих А.П. Аутизм и расстройства аутистического спектра: Национальный консенсус по диагностике, лечению и реабилитации / А.П. Штрих // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2018. – №118 (4–1). 5–12.

Кабаева Елена Степановна

магистрант
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»

учитель-дефектолог
МБДОУ «ЦРР – Д/С «Сказка»

г. Абакан, Республика Хакасия
Научный руководитель

Дорофеева Татьяна Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»

г. Абакан, Республика Хакасия

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ, ИМЕЮЩИМИ ЗПР

Аннотация: в этой статье рассматривается вопрос актуальности развития слоговой структуры слова у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: ОВЗ, ЗПР, слоговая структура слова.

Закон об образовании РФ рассматривает две категории обучающихся с особыми образовательными потребностями: дети-инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

ОВЗ дешифруется как ограниченные возможности здоровья. Понятие подразумевает под собой определенные особенности физического или умственного развития индивидуума, которые мешают его полноценной жизнедеятельности. Ограничения бывают разные: физиологические, психологические или сенсорные.

Нерациональным является приравнивание людей к «ограниченными возможностями здоровья» к инвалидности. Ограниченные возможности здоровья являются чисто педагогическим понятием, а инвалидность – это медицинский статус, который ребенку ставит врач вследствие прохождения медико-социальной экспертизы. Тогда как статус ОВЗ ставится ребенку после прохождения психолого-медико-педагогической комиссии.

Л.С. Маркова констатирует: «Дети с ограниченными возможностями здоровья – это категория детей, у которых имеются отклонения от нормального состояния здоровья, которые являются помехой к освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания» [3].

У детей с «ограниченными возможностями здоровья» имеются аномалии в развитии психоэмоциональной сферы. Так, социализация у них происходит сложнее, в сравнении с детьми, не имеющих отклонений развития. Хотя в современное время наличие дефектов развития не делает их менее ценными членами общества, все же данная проблема не до конца решена и является актуальной.

Детям с ОВЗ необходим особый подход в обучении – особые методы работы, так как они утратили один или несколько способов восприятия мира: слуха, зрения, речи, возможности передвигаться [3].

Также у детей с ОВЗ могут быть выявлены дефекты умственного развития, особенности психики. Но несмотря на это, в современное время для «особенных» детей имеется масса вариантов их обучения, развития и социализации.

Рассмотрим понятие «задержка психического развития» (ЗПР) в логике темы данной статьи. Л.С. Маркова дает следующее определение: «Задержка психического развития – нарушение или замедление нормального темпа психического развития ребенка» [3]. В то же время этот термин неоднозначен, поскольку он используется для обозначения комбинированной и клинически гетерогенной группы нарушений развития. Несмотря на неоднородность в ЗПР, существуют общие специфические особенности состояния эмоционально-волевой сферы и когнитивной активности, позволяющие выделить их в определенную категорию [3].

В российской науке Г.Е. Сухарева впервые предложила термин «задержка психического развития», выделяя такие проблемы, как замедленный темп психического развития, личностная незрелость, негрубые нарушения интеллектуальной деятельности, по структуре и количественным показателям сильно отличающиеся от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию.

Задержка психического развития также характеризуется как сниженное интеллектуальное функционирование, ограничение адаптивного восприятия, когда отдельные психические функции, такие как мышление, внимание и память, отстают в развитии от четко установленных психологических норм для конкретного возрастного этапа. Число лиц с ЗПР составляет 15–16% в детской популяции, а 85% от числа детей с ЗПР, становятся абсолютно независимыми личностями с нормальной жизнью в социуме.

Непосредственно данная аномалия системно начала изучаться в отечественной дефектологии в 60-х годах XX в., так как теоретическая база была пустой и требовала разработки теоретических аспектов особенностей психического развития таких детей, отличие данной аномалии от иных и от детей с нормой развития. Необходимо было выработать такой алгоритм, который можно было бы применять к детям для их обучения и воспитания.

Непосредственно М.С. Певзнер занималась изучением и разработкой такого алгоритма. В 70-х годах XX века были праведны научные исследования, объектами которых были дети с задержкой психического развития. Исследования позволили выделить разные категории детей с ЗПР, на основе чего была разработана классификация типов ЗПР. Классификация базировалась на двух типах: недоразвитие эмоционально-волевой или познавательной деятельности. Результатом данных научных исследований стала работа Т. А. Власовой и М.С. Певзнер – «О детях с отклонениями в развитии», в которой рассмотрены особенности онтогенеза детей с данным диагнозом [4].

Вопросами развития речи детей с ЗПР занимались Н.Ю. Борякова, С.Г. Шевченко, Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович, Р.Д. Тригер, и др.

Большая часть детей с диагнозом ЗПР имеют нарушения как устной, так и письменной речи. Им свойственны нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматизмов.

Говоря о звукопроизношении, отметим, что отмечается низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи, трудности в дифференциации звуков, а также трудности в овладении звукобуквенным анализом.

Е.В. Мальцева выделяет 3 группы детей касательно звукопроизносительной стороны речи:

1) «изолированный дефект. Отмечается неправильное произношение какой-то одной группы звуков. Такие нарушения связаны с недоразвитием артикуляционной моторики – слабости мышц речевого аппарата;

2) фонетико-фонематические нарушения. Звукопроизношение базируется на 2–3 фонетических группах и проявляются в заменах фонетически близких звуков. Отмечается нарушения слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа;

3) системное недоразвитие всех сторон речи. Помимо фонетико-фонематических нарушений имеются значительные дисфункции в развитии лексико-грамматической стороны речи: ограниченность словарного запаса, примитивная речь» [3].

Г.В. Бабина под понятием «слоговая структура слова» понимает «взаиморасположение и связь слогов в слове».

Также автор дает следующее определение: «Слоговая структура слова – это умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации; слоговая структура слова представляет собой кинетическую артикуляционную программу; на усвоение этой программы влияют те компоненты, которые содержатся в самой слоговой структуре» [2].

Я.И. Шкурат отмечает, что «нарушения слоговой структуры слов является сложным в коррекционном плане для логопедической работы. Недостаточная и неграмотная коррекция данного вида фонологической патологии в дошкольном возрасте приводит к возникновению уже у школьников дисграфии и дислексии и вторичных психических наслоений, которые связаны с болезненным переживанием этих явлений, о чем свидетельствует многолетняя логопедическая практика» [5].

Исходя из психофизиологических особенностей детей с ЗПР, рассмотренных выше, нарушение слогового состава слова имеет следующие особенности:

– нарушение последовательности слогов в слове: (перестановка слогов, перестановка звуков соседних слогов);

– нарушение количества слогов: (сокращение (пропуск) слога, опускание слогаобразующей гласной, увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечение согласных);

– искажение структуры отдельного слога: (сокращение стечений согласных, вставки согласных в слог);

– персеверации (пананама – панама);

– антиципации: слог заменяет вытесненный слог в слове (пипитан – капитан);

– контаминации: смешение элементов слов («холодильница» – холодильник, хлебница).

Таким образом можно сделать следующие выводы:

1) у детей с ЗПР помимо нарушений психики и интеллекта отмечаются нарушения речи, которые носят системный характер, отмечаются проблемы в произношении, так как имеются нарушения в речевой моторике;

2) нарушение слоговой структуры слова у детей с задержкой психического развития связано с незрелостью ВПФ: выраженная истощаемость внимания, неустойчивость, низкая скорость обработки информации, нарушение динамики мыслительной деятельности.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – Спб.: Детство-Пресс, 2014. – 66 с.
2. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. – М.: Книголюб, 2008. – 96 с.
3. Маркова Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л.С. Маркова. – М., 2002.
4. Сафонкина Н.Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Сафонкина. – М.: Изд-во МПГУ, 2003. – 178 с.
5. Филичева Т.Б. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособ. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова; под ред. Г.В. Чиркиной – 3-е изд, испр. – М.: Аркти, 2005. – 240 с.
6. Шкурат Я. И. Использование наглядных средств в обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья / Я.И. Шкурат, Т.В. Шевырѐва // Молодой ученый. – 2020. – №52 (342).

Кабаева Елена Степановна

магистрант

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»

учитель-дефектолог

МБДОУ «ЦРР – Д/С «Сказка»

г. Абакан, Республика Хакасия

Научный руководитель

Дорофеева Татьяна Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»

г. Абакан, Республика Хакасия

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности слоговой структуры слова у детей с ОВЗ. Автор предлагает опыт исследования слоговой структуры в речи детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Ключевые слова: дошкольный возраст, ОВЗ, слоговая структура слова.

Ограниченные возможности здоровья – определенные особенности физического или умственного развития индивидуума, которые мешают его полноценной жизнедеятельности. Ограничения бывают разные: физиологические, психологические или сенсорные. Автор Л.С. Маркова в своих трудах описывает детей с ограниченными возможностями здоровья следующим образом: «Дети с ограниченными возможностями здоровья – это категория детей, у которых имеются отклонения от нормального состояния здоровья, которые являются помехой к освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания» [3]. Отличительными особенностями детей с ОВЗ является наличие пороков в развитии психоэмоциональной сферы: они быстрее утомляются, внимание по большей части – рассеянное, часто возникают вспышки агрессии и напротив – плаксивости. Интеллект зависит от вида ОВЗ, он может быть сохранным, а может быть сниженным. Развитие речи также зависит от вида ОВЗ и смежных нарушений, возникающих как внутриутробно, так и в послеродовой период.

Детям с ОВЗ необходим особый подход в обучении – особые методы работы, так как они утратили один или несколько способов восприятия мира: слуха, зрения, речи, возможности передвигаться [3].

Но несмотря на это, в современное время для «особенных» детей имеется масса вариантов их обучения, развития и социализации. Большая часть детей дошкольного возраста с ОВЗ различных видов имеют нарушения как устной, так и письменной речи. Им свойственны нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматизмов.

Под понятием «слоговая структура слова», Г.В. Бабина понимает «взаиморасположение и связь слогов в слове» [2]. Также автор дает следующее определение: «Слоговая структура слова – это умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации; слоговая структура слова представляет собой кинетическую артикуляционную программу; на усвоение этой программы влияют те компоненты, которые содержатся в самой слоговой структуре» [2].

Я.И. Шкурят отмечает, что «нарушения слоговой структуры слов является сложным в коррекционном плане для логопедической работы. Недостаточная и неграмотная коррекция данного вида фонологической патологии в дошкольном возрасте приводит к возникновению уже у школьников дисграфии и дислексии и вторичных психических наслоений, которые связаны с болезненным переживанием этих явлений, о чем свидетельствует многолетняя логопедическая практика» [5].

Нарушение слогового состава слова имеет следующие особенности:

- нарушение последовательности слогов в слове: (перестановка слогов, перестановка звуков соседних слогов);
- нарушение количества слогов: (сокращение (пропуск) слога, опускание слогаобразующей гласной, увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечение согласных);
- искажение структуры отдельного слога: (сокращение стечений согласных, вставки согласных в слог);
- персеверации (пананама – панама);
- антиципации: слог заменяет вытесненный слог в слове (пипитан – капитан);
- контаминации: смешение элементов слов («холодильница» – холодильник, хлебница).

Для выявления особенностей слогового состава слов у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ было проведено исследование на базе МБДОУ «ЦРР – Д/С «Сказка», г. Абакан, Республика Хакасия. В исследовании принимали участие дети с ОВЗ разных категорий: 1 ребенок с ДЦП с сохраненным интеллектом, 1 ребенок с легкой умственной отсталостью, 1 ребенок с расстройством аутистического спектра, 7 детей с задержкой психического развития.

В обследовании детей была использована комплексная методика А.К. Марковой, основой которой являются 14 классов слогов. Всего было использовано 10 заданий, которые включали в себя следующие виды обследовательских работ: назвать предметные картинки, повторить слова за логопедом, отвечать на вопросы логопеда.

Логопедическое обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Результаты обследования фиксировались в сводной таблице, оцениваемые в баллах. Обследование проводилось по следующим параметрам:

- 1) исследование сформированности слоговой структуры слов 1- 3 классов.
- 2) исследование сформированности слоговой структуры слов 4- 6 класса.
- 3) исследование сформированности 7–9 класса.
- 4) исследование сформированности слоговой структуры слов 10- 13 классов.
- 5) исследование сформированности слоговой структуры слов сложной слоговой структуры.
- 6) исследование возможности повторения ряда слогов.
- 7) исследование возможности воспроизведения ритмических структур.
- 8) исследование возможности воспроизведения ритмического рисунка слова ударами.
- 9) исследование возможности произнесения предложений со словами сложной слоговой структуры.

Критерии оценки

5 баллов – четко воспроизводит слоговую структуру всех слов как при повторении за логопедом в темпе предъявления, так и при самостоятельном назывании.

4 балла – воспроизводит слоговую структуру правильно, но напряженно, замедленно, по слогам. Могут быть запинки.

3 балла – при самостоятельном проговаривании допускает 1–2 ошибки, при повторении за логопедом ошибок нет.

2 балла – произносит замедленно, по слогам, некоторые слова произносит со второй попытки, часть слов искажает, искажения звуконаполняемости слов.

1 балл – большинство слов искажает, искажает звуконаполняемость слов, некоторые слова отказывается повторить.

0 баллов – отказ от выполнения задания. Невоспроизведение.

Проведенное исследование показало, что детям с ОВЗ наиболее доступно произнесение слов 1–4 классов слоговой структуры.

Наилучшие результаты отмечены у ребенка с расстройством аутического спектра и у ребенка с ДЦП с сохраненным интеллектом, у детей с ЗПР выявлены множественные нарушения слоговой структуры слова, худшие результаты выявлены у ребенка с умственной отсталостью 1 степени.

Анализируя классы слов 5–8 типов, отметим, что отраженное повторение заставляло детей усиленно контролировать свою речь, что было хорошо видно на обследовании при произнесении слов детьми. Имелись элементы скандирования, послогового произнесения. Типичным было упрощение слогов за счет пропуска согласной при стечении. При самостоятельном воспроизведении слов по картинкам наблюдались паузы, участвовавшие поиски артикуляции.

У некоторых детей при воспроизведении слов со стечением согласных слоговая структура слова удлиняется (итерации) за счет вставки слогаобразующей гласной на месте стечения согласных.

Ошибочное воспроизведение слов слоговой структуры 9–13 типов наблюдалось как при изолированном произнесении, так и при отраженном повторении. Визуально были отмечены затруднения в работе артикуляционной сферы: кинестетические диспраксии, когда ребенок подбирает нужную артикуляцию, или кинетические диспраксии, когда ребенок не может переключиться с одного артикуляционного уклада на другой. Кроме того, отмечаются дружественные синкинезии, замедленные и напряженные движения органов артикуляции.

Таким образом, детям с ОВЗ свойственны нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматизмов, а также нарушения слоговой структуры слова, которые заключаются в умении чередовать ударные и безударные слоги различной организации. Нарушения слоговой структуры слов являются сложными в коррекционном плане для логопедической работы.

Проведенное исследование показало, что детям с ОВЗ наиболее доступно произнесение слов 1–4 классов слоговой структуры. Наилучшие результаты отмечены у детей с ДЦП с сохраненным интеллектом, множественные нарушения выявлены у детей с ЗПР и с РАС, у ребенка с УО выявлены нарушения во всех классах слогов. Это говорит о необходимости проведения коррекционной работы по развитию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 66 с.
2. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. – М.: Книголюб, 2008. – 96 с.
3. Маркова Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития. – М., 2002.

4. Сафонкина Н.Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Сафонкина. – М.: Изд-во МПГУ, 2003. – 178 с.
5. Филичева Т.Б. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособ. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова; под ред. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд, испр. – М.: Аркти, 2005. – 240 с.
6. Шкурат Я. И. Использование наглядных средств в обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья / Я.И. Шкурат, Т.В. Шевырёва // Молодой ученый. – 2020. – №52 (342).

Кандыбо Наталья Владимировна
бакалавр, магистрант
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ, СОСТАВЛЯЮЩИХ ОПЕРАЦИИ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** в рамках этой статьи представлены результаты нашего исследования, посвященного изучению особенностей формирования компонентов операций самоконтроля у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Результаты статистического и качественного анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволили определить траекторию работы над повышением уровня операций самоконтроля у обучающихся.*

***Ключевые слова:** самоконтроль, саморегуляция, младшие школьники, расстройства аутистического спектра (РАС), ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).*

Для детей младшего школьного возраста главным видом деятельности является учебная, поэтому психика ребенка, его физическое, умственное и эмоциональное развитие должны соответствовать критериям системы образования. К сожалению, у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ситуация развития обстоит иначе. Безусловно, у всех школьников, даже не имеющих отклонений в развитии, отмечаются разного рода трудности в усвоении образовательной программы. У обучающихся с РАС они не могут быть преодолены без коррекционно-развивающей работы специалистов службы психолого-педагогического сопровождения. В процессе учебной деятельности мы сталкиваемся с высокими показателями неуспешности обучающихся с РАС в силу отсутствия контроля за собственной деятельностью и ее результатов, затруднениями в самокоррекции. Все это дает возможность предположить низкую сформированность самоконтроля и основных процессов, его составляющих (зрительный и слуховой гнозис, саморегуляция).

Изучение особенностей формирования операций самоконтроля младших школьников с РАС позволит выделить характер трудностей в обучении и определить конкретные направления коррекционно-развивающей работы в условиях междисциплинарного подхода к решению изучаемой проблемы.

Расстройства аутистического спектра являются одним из наиболее распространенных неврологических расстройств у детей. Одной из характеристик РАС является нарушение саморегуляции и самоконтроля, что может привести к различным поведенческим и эмоциональным проблемам.

В последние годы исследователи уделяют большое внимание разработке методов обучения и поддержки для младших школьников, имеющих РАС. Одной из ключевых задач в этой области является формирование операций самоконтроля, которые позволят детям с РАС эффективно регулировать свое поведение и эмоции, что, соответственно, повысит школьную успеваемость.

Существует ряд работ, посвященных исследованию особенностей формирования компонентов, составляющих операции самоконтроля у младших школьников с РАС. Одной из таких работ является исследование Н.И. Яковлевой и Е.А. Задыренской [8]. Авторы исследовали возможности развития самоконтроля у детей с РАС, выявили некоторые особенности формирования компонентов, составляющих операции самоконтроля, и подчеркнули значимость развития этих навыков в процессе обучения.

Исследование Е.Е. Пометун и др. [7] отражает компоненты, составляющие операции самоконтроля у детей с РАС, в нем представлены некоторые особенности формирования изучаемых компонентов.

Анализ специальной психолого-педагогической литературы позволил нам сформулировать гипотезу исследования, заключающуюся в том, что у младших школьников с расстройствами аутистического спектра отмечаются особенности развития компонентов зрительного и слухового гнозиса, саморегуляции, составляющие операции самоконтроля, что требует вариативного подхода в педагогической коррекции.

Для исследования мы отобранные нами методики, разделили на три блока: изучение саморегуляции, исследование зрительного гнозиса, исследование слухового гнозиса.

В исследовании приняли участие 13 детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра третьего класса (третьего года обучения), обучающиеся по программе вариант АООП 8.2.

Мы провели исследование, в котором изучили три компонента операции самоконтроля – саморегуляцию, зрительный гнозис и слуховой гнозис. Нами были выделены три уровня сформированности – низкий, минимальный и достаточный.

Анализируя результаты выполнения экспериментальных заданий, были выделены дети, нуждающиеся в специально организованной коррекционно-развивающей работе, что позволило бы повысить уровень самоконтроля в целом. Среди младших школьников обследуемой группы нами было выявлено пять человек.

Также методом математической статистики в программе IBM SPSS Statistics нами был проведен парный корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции тау-в Кендалла. Из проведенного анализа выявлено, что у группы детей с расстройствами аутистического спектра имеется 10 достоверных взаимосвязей. Среди них особенно выделяется очень значимая связь между саморегуляцией и слуховым восприятием, которая характеризуется коэффициентом корреляции 0,661** и двусторонней значимостью $p=0,008$ при асимптотической значимости не превышающей 0,01, а также девять других достоверных взаимосвязей, имеющих асимптотическую значимость не более 0,05: слухового восприятия речевых звуков и зрительного внимания, зрительного анализа и синтеза и зрительного внимания, зрительной памяти и саморегуляции, зрительной памяти и зрительного внимания, слухового внимания и зрительного внимания, зрительной памяти и слухового восприятия, слухового внимания и слухового восприятия речевых звуков слуховой памяти и зрительного анализа и синтеза, слухового внимания и зрительной памяти. (рис. 1).

Данные парной корреляции с помощью коэффициента ранговой корреляции тау Кендалла (тау-в Кендалла) в группе РАС

			Корреляции РАС						
			Саморегуляция	ЗритВним	СлухВоспр	АнализСинтез	ЗритПамять	СлухВним	СлухПамять
Тау-в Кендалла	Саморегуляция	Коэффициент корреляции	1,000	,482	,661**	,038	,544*	,415	,065
		Знач. (двухсторонняя)	.	,060	,008	,881	,030	,105	,789
		N	13	13	13	13	13	13	13
ЗритВним	ЗритВним	Коэффициент корреляции	,482	1,000	,607*	,525*	,556*	,667*	,086
		Знач. (двухсторонняя)	,060	.	,017	,042	,029	,010	,727
		N	13	13	13	13	13	13	13
СлухВоспр	СлухВоспр	Коэффициент корреляции	,661**	,607*	1,000	,265	,557*	,625*	,000
		Знач. (двухсторонняя)	,008	,017	.	,294	,025	,014	1,000
		N	13	13	13	13	13	13	13
АнализСинтез	АнализСинтез	Коэффициент корреляции	,038	,525*	,265	1,000	,363	,491	,529*
		Знач. (двухсторонняя)	,881	,042	,294	.	,152	,057	,030
		N	13	13	13	13	13	13	13
ЗритПамять	ЗритПамять	Коэффициент корреляции	,544*	,556*	,557*	,363	1,000	,577*	-,129
		Знач. (двухсторонняя)	,030	,029	,025	,152	.	,023	,590
		N	13	13	13	13	13	13	13
СлухВним	СлухВним	Коэффициент корреляции	,415	,667*	,625*	,491	,577*	1,000	,067
		Знач. (двухсторонняя)	,105	,010	,014	,057	,023	.	,786
		N	13	13	13	13	13	13	13
СлухПамять	СлухПамять	Коэффициент корреляции	,065	,086	,000	,529*	-,129	,067	1,000
		Знач. (двухсторонняя)	,789	,727	1,000	,030	,590	,786	.
		N	13	13	13	13	13	13	13

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Рис. 1. Данные парной корреляции, полученные с помощью коэффициента ранговой корреляции тау-в Кендалла в группе РАС

Из анализа следует, что операции самоконтроля содержат пары взаимосвязанных показателей, что означает, что воздействие на один из них автоматически влияет на другой связанный с ним показатель. Например, у детей с расстройствами аутистического спектра обнаружена двусторонняя зависимость между саморегуляцией и слуховым восприятием. Следовательно, при работе над развитием слухового восприятия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, можно положительно влиять на их саморегуляцию, что способствует улучшению процесса самоконтроля в целом.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что младшие школьники с расстройствами аутистического спектра, обучающиеся по варианту АООП 8.2, обладают рядом индивидуальных показателей развития компонентов зрительного и слухового гнозиса, саморегуляции, составляющих операции самоконтроля, что требует вариативного подхода в психолого-педагогической коррекции. Такую работу необходимо проводить с учетом индивидуальных особенностей конкретного ребенка, и так, учитывая результаты исследования, влияя на один из несформированных компонентов, мы будем так же влиять и на другие, коррелирующие с ним, повышая уровень самоконтроля ребенка, и тем самым, улучшая и его школьную успеваемость.

Список литературы

1. Булатова Н.Б. Формирование операций самоконтроля у младших школьников с РАС / Н.Б. Булатова, О.С. Потехина // Актуальные направления современной науки: сб. науч. ст. междунар. науч. конф. – 2015. – Т. 3. – С. 12–16.
2. Вершинина Л.Н. Самоконтроль у детей с расстройствами аутистического спектра / Л.Н. Вершинина, Е.И. Хлыбова, Е.В. Петрова // Молодой ученый. – 2019. – №9. – С. 63–65.
3. Герасимова О.В. Влияние тренинга самоконтроля на эффективность обучения детей с РАС / О.В. Герасимова, А.А. Михеева // Педагогическое образование и наука. – 2018. – №2. – С. 40–47.
4. Добрынина Н.Н. Особенности формирования операций самоконтроля у младших школьников с РАС / Н.Н. Добрынина // Интеллектуальные системы в промышленности. – 2020. – Т. 18. – С. 101–105.
5. Карнаухова Ю.В. Самоконтроль у младших школьников с РАС: особенности формирования и психологическая помощь / Ю.В. Карнаухова, О.В. Барсукова // Научный результат. – 2016. – Т. 2. – С. 57–62.
6. Макарова М.С. Коррекционно-развивающая программа формирования самоконтроля у детей с РАС / М.С. Макарова, Н.В. Тихонова // Психолого-педагогические исследования: электронный научный журнал. – 2014. – Т. 6. – С. 26–33.
7. Пометун Е.Е. Компоненты самоконтроля у детей с расстройствами аутистического спектра. Практическая медицина / Е.Е. Пометун, Е.Ю. Зыкова, М.В. Холодная. – 2019. – № 17(9). – С. 22–26.
8. Яковлева Н.И. Способности к самоконтролю у детей с расстройствами аутистического спектра / Н.И. Яковлева, Е.А. Задырская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – №1 (165). – С. 166–171.

Колесник Анастасия Валерьевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИИ СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности произносительной стороны речи старших дошкольников со стертой дизартрией и методы преодоления данного речевого расстройства.

Ключевые слова: стертая дизартрия, фонетические нарушения, интонационная сторона речи, полиморфное нарушение.

Коррекция стертой дизартрии является одной из актуальных и вместе с тем недостаточно изученных проблем в логопедии. Данная форма речевой патологии является распространенной среди детей дошкольного возраста, что проявляется стойкостью фонетических нарушений. Крайне важно выявить проблему стертой дизартрии на ранних этапах детского возраста, чтобы исключить возможные трудности в овладении программными требованиями дошкольной образовательной организации, при подготовке к школе [4]. В отечественной логопедии впервые термин «стертая дизартрия» был введен О.А. Токаревой в 50–60-х годах прошлого столетия. По ее мнению, дети, страдающие данным речевым недугом больше всего звуков могут произносить правильно, но их дифференцирование и автоматизирование в спонтанной речи дается с трудом [7].

Характерными чертами стертой дизартрии являются нарушения звукопроизносительной стороны речи и интонационной выразительности. Дети испытывают проблемы в постановке логического ударения и установлении ритма, что негативно влияет на процесс развития ряда других компонентов речевой функциональной системы, а это, в свою очередь, отражается на коммуникативных возможностях детей и усложняет их общение со сверстниками [5]. В процессе общения мы активно задействуем интонационную сторону речи, что значительно украшает и придает выразительность нашим речевым высказываниям. Речь ребенка со стертой дизартрией, как правило, невыразительна, имеет плохую дикцию, монотонна, ее темп замедлен. При увеличении речевой нагрузки вынятность речи значительно снижается [2]. Нарушена просодическая сторона речи, что влияет на разборчивость, выразительность, вынятность, нарушается тембр; отмечаются стойкие

дефекты звукопроизношения: наблюдается дефектное произношение свистящих и шипящих звуков, а также искаженное произношение соноров ([р], [л]) или же их отсутствие [1]. Отмечается, что произнесение твердых звуков у детей нарушается чаще, чем мягких. Наибольшие трудности вызывают твердые свистящие звуки ([ц], [с], [з]). При произнесении глухих и звонких звуков дети испытывают одинаковые сложности. Дети искажают, смешивают, пропускают звуки, путают предлоги и окончания слов, испытывают трудности при словообразовании; словарь беден и отстаёт от возрастной нормы, детям сложно дается согласование существительного с числительным.

Рассматривая исследование Л.В. Лопатиной о фонетико-фонематических нарушениях у дошкольников со стертой дизартрией, стоит отметить, что нечеткие группы звуков, а также звуки, находящиеся в акустической близости, сложнее усваиваются детьми, чем группы более выразительных звуков, даже если они являются более сложными по артикуляции. Данное явление связано с наличием у детей определенных нарушений слухового восприятия, которое подтверждают исследования сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи [5]. Наблюдаются недоразвитие фонематического слуха и полиморфное нарушение звукопроизношения. Характерна нечеткая артикуляция.

В связи с нарушением общей моторики эти дети часто неловки, неуклюжи, стояние на одной ноге вызывает у них трудности, они в гораздо более позднем возрасте, чем их сверстники, осваивают навыки самообслуживания. Во время приема пищи дошкольники со стертой дизартрией могут испытывать сложности при удержании столовых приборов, поэтому часто предпочитают брать еду руками. В некоторых случаях во время разговора наблюдается гиперсаливация.

Причинами возникновения стертой дизартрии у детей являются:

- сильные токсикозы матери во время беременности;
- гипертония матери;
- нефропатия;
- асфиксия;
- затяжные или стремительные роды;
- резус-конфликт матери и ребенка;
- черепно-мозговые травмы;
- внутриутробная патология;
- низкий балл при рождении по шкале Апгар;
- перинатальная энцефалопатия.

Проблемой изучения стертой дизартрии занимались Е.Ф. Архипова, Г.В. Гуровец, Л.В. Лопатина, О.В. Правдина, Н.В. Серебрякова и другие. В некоторых исследованиях стертая дизартрия упоминается как сложный синдром органического генеза, проявляющийся в речевых, неврологических и психологических симптомах из-за влияния различных этиопатогенетических факторов. Наиболее отличительными нарушениями при стертой дизартрии являются дефекты звукопроизношения, которые проявляются в заменах, искажениях, перестановке или отсутствии различных групп звуков и сложности темпо-ритмической и мелодической организации высказываний.

Рассматривая определение стертой дизартрии с точки зрения Л.В. Лопатиной, можно заметить, что стертая дизартрия – это речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речи, которая возникает ввиду невыраженного микроорганического поражения головного мозга [5].

Главное в преодолении данного речевого расстройства – это использование комплексного подхода. Совокупность грамотного коррекционно-логопедического воздействия и медикаментозного лечения, а также оказание психолого-педагогической помощи способны коренным образом преобразить речь ребенка и предупредить будущие негативные последствия в виде появления дисграфии в школе. Важным условием в преодолении данного речевого нарушения является вовлечение родителей в коррекционную работу. На начальных этапах коррекции необходимо нормализовать мышечный тонус артикуляционного аппарата. Для разогрева мышц лица и полости рта с целью их подготовки к артикуляции, постановке звуков необходим логопедический массаж.

Используются специальная артикуляционная гимнастика, упражнения, способствующие укреплению дыхания, выработке плавного речевого выдоха, нормализации просодической стороны речи. Важной составляющей коррекционной логопедической работы является развитие мелкой моторики рук, так как движения организма и моторика рук имеют единые механизмы и развитие моторики напрямую влияет на развитие речи [3]. Работы Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой подтверждают тот факт, что задействование движений пальцев и кистей рук способствует развитию внимания, памяти, тактильных ощущений, что стимулирует общее развитие детей и улучшение артикуляционных движений, формирует графомоторные навыки и является действенным средством, стимулирующим развитие мышления и повышающим работоспособность коры головного мозга [4]. Для работы с детьми можно использовать такие приемы, как пальчиковая гимнастика, рисование, катание пластилина, сборные матрешки, игры с задействованием круп (фасоль, горох), собирание пазлов и пирамидок, вырезание предметов из бумаги, работа с вкладышами Монтессори и другие.

Немаловажное место в коррекционной логопедической работе занимают занятия логоритмикой. Ввиду того, что у детей со стертой дизартрией отмечаются нарушения дыхания, логоритмические

занятия способствуют преодолению речевых расстройств, развитию чувства ритма, формированию правильного дыхания и выработке правильных логических и грамматических ударений, а также действует эстетическому воспитанию ребенка [6].

Необходимо обратить внимание на то, что артикуляционная база определяет последовательность отработки звуков и отличается постепенностью перехода от меньших произносительных трудностей к большим. Постановка звуков, их автоматизирование и дифференциация являются основными этапами коррекционной логопедической работы. В зависимости от подготовленности артикуляционных укладов (дорсального, какуминального, альвеолярного) мы определяем последовательность постановки звуков, опираясь на индивидуальный подход.

Коррекцию звуков при стертой дизартрии следует начинать с уточнения гласных. Длительность гласных звуков определяет мелодико-интонационную окраску, разборчивость речи, темп, так как, модулируя голосом по высоте и силе гласные звуки, удается передавать эмоциональный компонент речи. Согласные звуки в основном несут семантическую нагрузку. Гласные звуки следует уточнять в такой последовательности: [э], [а], [и], [ы], [о], [у]. Необходимо добиваться четкой артикуляции. Согласные звуки отрабатывают с мягких сонорных звуков, а затем закрепляют их твердые пары: [м'] – [м], [н'] – [н], [л'] – [л], [р'] – [р]. После сонорных звуков формируют смычно-взрывные звуки: [п'] – [п], [б'] – [б], [т'] – [т], [д'] – [д], [к'] – [к], [г'] – [г]. Затем уточняют щелевые звуки: [ф'] – [ф], [в'] – [в]. При стертой дизартрии гораздо чаще искажаются переднеязычные звуки, поэтому рекомендуют следующий порядок: [с'] – [с], [з'] – [з], [ш] – [ж], [х'] – [х], [ш'] – [ч], [ц].

Главным моментом для логопедической работы является закрепление у ребенка навыка самоконтроля за корректным произнесением звука, необходима тренировка данного звука в различных речевых ситуациях. Для этого крайне важно сотрудничество родителей обучающихся со специалистами, поскольку родители не всегда осознают сложность данного нарушения речи и не осуществляют эффективного подкрепления. Формирование графомоторных навыков, посредством развития мелкой моторики, пальчиковых игр, упражнений совершенствуют ловкость, точность движений, вырабатывают усидчивость и терпение, поэтому данные занятия необходимо начинать с раннего детства. Совмещение игровой и познавательной деятельности, развитие связной речи через расширение кругозора будет препятствовать появлению вторичных нарушений в виде проявления дефектов письменной речи (дисграфия), что в дальнейшем упростит жизнь ребенку.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ; Астрель, 2008. – 254 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 331 с.
3. Зайцев Д.В. Основы коррекционной педагогики: учеб. метод. пособ. // авт.-сост. Д.В. Зайцев, Н.В. Зайцева. – Саратов: Пед. ин-т СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 1999. – 110 с.
4. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: учеб. пособ. / под ред. Е.А. Логиновой. – СПб.: Союз, 2005. – 192 с.
5. Лопатина Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией: дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Лопатина. – СПб., 2005. – 463 с.
6. Новиковская О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях. Практическое пособие для педагогов и родителей / О.А. Новиковская. – Корона-Принт, 2021. – 272 с.
7. Токарева О.А. Дизартрии // Расстройства речи у детей и подростков; под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1969. – 263 с.

Корнеева Дарья Геннадьевна

магистрант

Корнеев Михаил Алексеевич

магистрант

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ

Аннотация: в статье описан вклад отечественных и зарубежных ученых изучения стресса, также отражена актуальность изучения проблемы совладающего поведения. Представлены современные результаты исследований особенностей копинг-поведения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: стресс, копинг-стратегия, совладающее поведение.

В последние годы положение государства и человека в обществе определяется и таким критерием как профессиональным образованием. Система профессиональной подготовки кадров – это показатель уровня развития современного общества. Динамика развития государства и уровень жизни общества напрямую зависят от качества и мобильности современной структуры системы

профессионального образования, которое формирует профессионально значимые компетенции, в том числе – готовность действовать в напряжённых (стрессовых) рабочих ситуациях.

Уже с начала учебно-профессиональной деятельности, стресс в различной степени присутствует у студентов, зачастую становясь причиной нарушений поведенческой, эмоциональной, мотивационной сфер деятельности. Предупреждает такие нарушения – выбор стратегии поведения совладания со стрессом. Это влияет на успешность дальнейшего обучения, профессиональное становление и состояние здоровья студентов [4].

Г.Н. Кассиль, М.Н. Русалова и Л.А. Китаев-Смык понимают стресс как ряд изменений психических и поведенческих проявлений, сопровождающихся выраженными неспецифическими изменениями биохимических, электрофизиологических показателей и другими реакциями [5].

Первоначально, до возникновения термина «стресс» существовало понятие «адаптационный синдром». В исследованиях отечественного ученого В.Г. Коренчевского, который занимался наблюдением за активностью гормонального фона и изменением процессов адаптации, происходящих в организме под влиянием различных чрезвычайных воздействий, было выдвинуто предположение, что адаптационный синдром – не патологическая, а физиологическая реакция на повреждение, имеющая защитный характер [6].

Исходя из ведущей роли центральной нервной системы, выделяя энергетические процессы в мозговой ткани К.И. Погодаев дает следующее определение: «...стресс – состояние напряжения или перенапряжения процессов метаболической адаптации головного мозга, ведущих к защите или повреждению организма на разных уровнях его организации посредством единых нейрогуморальных и внутриклеточных механизмов регуляции» [6].

Возникновение теории эмоционального стресса возникло из понимания, что синдром ответной физиологической реакции на стресс – модель ряда защитных реакций, присущих как человеческому организму, так и животным. Отличие от животных заключается в том, что у человека физиологическая реакция может определяться не только непосредственным присутствием стрессора, но и его психологическим воздействием на личность.

В 70-х годах XX столетия психологи пришли к выводу: человеческая специфика стресса состоит в сознательной переработке отрицательных эмоций с участием механизмов психологической защиты личности. При анализе понятия «эмоциональный стресс» вполне естественен вопрос о его соотношении с понятием «эмоции». Хотя в основе эмоционального стресса лежит эмоциональное напряжение, отождествление указанных понятий не является правомерным.

Интерес к изучению особенностей ответного поведения на стресс возник у психологов в середине XX века. В то же время возникло первое упоминание о копинге (от англ. «to cope» – справляться), как способе совладания со стрессом. Это было отмечено в работах психолога Л. Мерфи. Первыми отечественными исследователями совладающего поведения являются Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский. Именно они заложили основы понимания копинг-поведения и процессов, связанных с формированием копинг-стратегий [9]. Термин «совладающее поведение» был введен позже, в 1994 году Л.И. Анцыферовой, рассматривающей совладание как вариант адаптивного поведения, позволяющего преодолевать трудные жизненные обстоятельства. Сегодня большинство исследователей определяют совладающее поведение или, другим словами, копинг-поведение как осознанный приём психической регуляции, активную стратегию поведения, направленную на изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей человека в сложных жизненных ситуациях [1].

Совладающее поведение реализуется посредством совокупности копинг-стратегий и защитных механизмов психики [1].

В настоящее время, исследованию стресса и совладающего поведения у людей с ограниченными возможностями здоровья посвящено множество научных работ.

В.Н. Поникарова, Ю.Ю. Алексина, С.Л. Богомаз и С.Ф. Пашкович изучали основные направления формирования продуктивного копинг-поведения у студентов с ОВЗ [2]. Результаты их исследований показали, что студенты с ОВЗ в большей степени обладают неадаптивными копинг-стратегиями (отрицание личной ответственности при возникновении проблемы, отсутствие уверенности в своих действиях, стремление дистанцироваться или избегать стрессовых ситуаций [7].

Е.С. Зайцева и И.Г. Маракушина изучали проблему формирования копинг-стратегий у подростков с ДЦП. В их исследовании были выявлены связи между показателями особенностей родительских отношений и копинг-механизмами родителей [3].

С.А. Хазова, Н.С. Шипова, Т.Н. Адеева и И.В. Тихонова проанализировали работы по проблеме детерминации качества жизни у лиц с ОВЗ и сделали следующий вывод: совладающее поведение – фактор высокого качества жизни. Независимо от типа нарушений взрослые с ОВЗ имеют достаточно высокое качество жизни. Выявлена связь стратегий совладания с показателями качества жизни. Данные результаты исследования можно использовать для построения программ реабилитации и помощи лицам с ОВЗ [8].

Таким образом, в процессе теоретического анализа был рассмотрен ряд современных исследований, посвященных подходам (физиологическим, психологическим, поведенческим) к изучению совладающего поведения, в том числе – у лиц с ОВЗ. Большая часть данных исследований имеет

теоретический характер. Практикоориентированных исследований крайне мало. Ни в отечественной, ни в зарубежной психологии пока недостаточно исследований, где основное внимание уделялось бы сравнению особенностей копинг-стратегий у инвалидов и лиц с ОВЗ на разных возрастных этапах. Это обуславливает актуальность темы нашего исследования, посвященной изучению формирования совладающего поведения у студентов с ОВЗ.

Список литературы

1. Акимова Е.В. Проблема изучения Копинг-стратегий в отечественной и зарубежной психологии / Е.В. Акимова, А.В. Суворова // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции (25–27 апреля, 2016). – В 8 ч. Ч. 3. – М.: МГУДТ. – С. 6–10.
2. Богомаз С.Л. Особенности копинг-стратегий людей с ограниченными возможностями / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №3 (18). – С. 166–168.
3. Зайцева Е.С. Психологический анализ копинг-стратегий у подростков с детским церебральным параличом / Е.С. Зайцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. – С. 638–647.
4. Киселева Е.В. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия / Е.В. Киселева // Молодой ученый. – 2017. – №6 (140). – С. 417–419 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/140/39480/> (дата обращения: 14.02.2023).
5. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
6. Погодаев К.И. К биологическим основам «стресса» и «адаптационного синдрома» / К.И. Погодаев // Актуальные проблемы стресса. – Кишинев: Штиинца, 1976. – С. 211–229.
7. Поникарова В.Н. Содержание и основные направления формирования продуктивного копинг-поведения у лиц с ограниченными возможностями // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №5. – С. 412–414.
8. Совладающее поведение лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор качества жизни и субъективного благополучия / Т.Н. Адеева, И.В. Тихонова, С.А. Хазова [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Т. 26. №4 (102). – С. 101–118.
9. Татьяначенко Н.П. Развитие понятия «копинг» в отечественной и зарубежной психологии // Известия Южного федерального университета. Психология и педагогика. – 2006. – №4. – С. 377–382.

Левичева Мария Вячеславовна

студентка

Научный руководитель

Асмаловская Оксана Анатольевна

соискатель, старший преподаватель

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

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ФОРМЕ ДИЗАРТРИИ

Аннотация: статья посвящена изучению помощи в работе при псевдобульбарной дизартрии. Цель работы состоит в том, чтобы разобраться в трудностях работы с данным диагнозом: как распознать первые признаки, а также к кому нужно своевременно обратиться за помощью.

Ключевые слова: дизартрия, псевдобульбарная дизартрия, неврологические заболевания, отклонения в развитии, нарушения в развитии, коррекция, лечение, патологии.

Практически любое неврологическое заболевание, в том числе и псевдобульбарная дизартрия, обычно заявляет о себе уже в раннем возрасте. В настоящее время большинство пар заранее планируют беременность, максимально, исключая негативные для ребенка вредоносные факторы, влияющие на развитие плода. Будущие мамы проходят несколько скринингов, сдают анализы на внутриутробные инфекции и различного рода патологии. Тем не менее, в первые годы жизни ребенка родители по-прежнему неожиданно сталкиваются с различными отклонениями в развитии новорожденного.

Прежде чем рассмотреть упомянутое нарушение, и его симптоматику, важно отметить, что помимо причин медицинского и психологического характера, существуют причины социальные, которые часто выступают регрессивным фактором и препятствием для своевременного обращения к специалистам для коррекции на фоне медикаментозного лечения.

По-прежнему не так уж редка медицинская халатность. Как показывает практика, часто врачи, а потом психологи, дефектологи и логопеды коррекционных и реабилитационных центров становятся свидетелями того, как упорное отрицание родителями наличия «неудобного» нарушения у ребенка оборачивается катастрофой. Критичным в стратегии поведения родственников, как правило, свойственное отцам и бабушкам, является нежелание признать, что ребенок болен и отстает в развитии, потому что для них внуки или внучки – самые умные и талантливые с колыбели и

единственно допустимое и действенное здесь решение – «пождать, пока перерастет». И если протестующие против диагноза родственники медицинскую помощь еще принять готовы, то психологической всячески избегают, игнорируя опасность промедления – многие семьи до сих пор живут в плену стереотипов о психологической помощи, реабилитации, и неврологических заболеваниях в целом. Врачам-педиатрам, не всегда удается сразу же при подозрении на те же расстройства аутистического спектра (РАС) или псевдобульбарную дизартрию убедить родителей обратиться к специалистам. Ну и, конечно, психологическая помощь и грамотные консультации квалифицированных психологов остро нужны родителям, чей ребенок имеет ту или иную патологию – особенно на стадии отрицания факта, через которую проходят почти все мамы и папы.

Крайне важно вовремя оперативно диагностировать нарушение и приступить к соответствующей коррекции.

В частности, если речь идет о псевдобульбарной дизартрии. Дизартрия – это нарушение произносительной и просодической сторон речи, обусловленное недостаточной иннервацией мышц артикуляционного аппарата. Псевдобульбарная дизартрия – это одна из ее форм, патогенезом которой является поражение проводящих путей, ведущих от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов, что влечёт за собой паралич или парез мышц артикуляционного аппарата. При такой форме дизартрии у детей нарушается как речевая, так и общая моторика.

Артикуляционные органы – язык, губы и гортань – функционируют разобщенно. Это выражено их постоянным напряжением или наоборот расслабленностью, то есть гипер- или гипотонусом. На этом фоне происходит нарушение связи периферического речевого аппарата с центральной нервной системой, из-за чего ребенок не может произносить отдельные звуки или даже целые слова, а также имеет вторичные отклонения психомоторного развития и эмоционально-волевой сферы.

Симптоматика псевдобульбарной дизартрии разнообразна и зависит от степени поражения в каждом конкретном клиническом случае.

Уже с первых дней жизни новорожденного отмечаются следующие ярко выраженные симптомы:

- нарушение сосательного рефлекса;
- затрудненные процессы жевания и глотания, при которых у ребенка начинается першение и кашель;
- спазмирование голосовых связок;
- самопроизвольный смех или плач;
- острая напряженность языка, из-за чего этот орган с трудом поворачивается во рту;
- спастический парез мимической мускулатуры, искажающий мимику, то есть лицо застывшее или же мимика неуправляема – насильственная улыбка или напротив недовольство;
- возникает проблема с закрытием рта, что требует значительных усилий;
- гиперсаливация;
- гнусавость;
- появившаяся речь едва слышная, дикция нечеткая и замедленная.

При легкой степени поражения заметны проблемы с произношением звуков [ж], [ш], [ч], [ц], [р]. Нарушается и письмо, что выражается в заменах букв, которые обозначают звуки, схожие по артикуляции (вместо «т» – «д», вместо «ч» – «ц»).

При средней степени – лицевые мышцы почти не двигаются. У ребенка не получается надуть щеки, вытянуть губы и плотно сомкнуть их. Язык тоже движется с ограничениями: ребенок не сможет поднять кончик языка вверх, поворачивать вправо – влево и фиксировать в такой позиции.

Очень непросто выполняется переключение с одного движения на следующее. Мягкое нёбо часто малоподвижно, а голос имеет назальный оттенок, наблюдается обильное слюнотечение (гиперсаливация), дискомфорт и трудности во время жевания и глотания. Заметна нечеткая артикуляция гласных, произносимых обычно с сильным носовым выдохом. Звуки [а] и [у] произносятся неотчетливо, звуки [и] и [ы] зачастую смешиваются. Из согласных обычно сохраняются [п],[т],[м],[н],[к],[х]. Звуки [ч] и [ц], [р] и [л] на слух звучат хоть и узнаваемо, но весьма приблизительно.

Тяжелая степень псевдобульбарной дизартрии (анартрия). Эта градация заявляет о себе уже глубоким поражением мышц и полной бездеятельностью речевого аппарата. У ребенка, страдающего анартрией, маскообразное лицо, нижняя челюсть отвисает, рот все время открыт. Язык неподвижен, он лежит на дне рта, движения губ резко ограничены. Затруднены жевание и глотание. Речь либо отсутствует либо состоит из нечленораздельных звуков либо лишь периодические нечленораздельные звуки.

Коррекционная работа при псевдобульбарной дизартрии – это сложный и длительный процесс, на который необходимо настроиться специалистам и родителям.

Данное медико-педагогическое нарушение лежит не только в проблемном поле учителей – логопедов. Требуется комплексный подход, основанный на совместном воздействии специалистов: педагогов и врачей. Целесообразно наблюдение невролога, как ведущего медицинского специалиста.

Отоларинголог, должен исключить малейшее ослабление слуха которое искажает восприятие звуков, что, соответственно, может повлиять на произношение.

Нарушение зрения может затруднить восприятие артикуляции – что требует вовлечение в необходимо подключить к лечению и офтальмолога. Как правило, есть нарушения и в поведении, а значит, потребуется помощь психотерапевта.

Лечение подразумевает, в первую очередь, устранение основной причины заболевания. Используются медикаментозные методы лечения, массаж, физиотерапия, ЛФК, дыхательная гимнастика.

Если причиной псевдобульбарной дизартрии стала гематома или опухоль, либо другие последствия черепно-мозговой травмы, то проводится хирургическая операция. При инфекционной этиологии назначается медикаментозная терапия, при энцефалопатиях – восстановление кровотока.

Нормализация артикуляционной моторики и ее развитие, способность произвольно переключать подвижные органы артикуляции с одного движения на другое в нужном темпе, преодоление монотонности и нарушений темпа речи, раскрытие фонемики в должном объеме – занятия с логопедом должны стать системой.

Отлично зарекомендовали себя дыхательные упражнения и логопедический массаж, нацеленные на нормализацию тонуса мышц артикуляционного аппарата.

Такова основа для эффективного развития и коррекции звуковой стороны речи, предпосылок для овладения навыками устной и письменной речи.

Прогноз при данном нарушении складывается в зависимости от формы, степени тяжести и причин, приведших к псевдобульбарной дизартрии.

Своевременное выявление нарушения и грамотная коррекция позволяют ожидать быстрого прогресса речевой функции. Такие дети смогут нормально учиться в обычной школе, ничем не отличаясь от своих сверстников, не испытывая стресса и унижений из-за своей инаковости. Но это возможно только при условии комплексного логопеда и психолога на фоне медикаментозного воздействия.

При средней и тяжелой степени показано обучение в специализированных школах, т. к. ребенку нужен постоянный контроль и внимание специалистов.

В любом случае – главное, вовремя начатая коррекция, позволит исключить риск задержки речевого и интеллектуального развития. В противном случае ребенку грозят неврологические расстройства, появление таких патологических черт личности, как замкнутость, тревожность из-за своего недуга и трудности в общении, избегание социальных контактов. Профилактика возникновения псевдобульбарной дизартрии предполагает предупреждение внутриутробных инфекций, поэтому так важно планирование беременности, то есть исключение вредных привычек, ограждение будущих родителей от стрессов и травм, насколько это возможно.

Родителям необходимо обращаться к врачу сразу же, как только они заметили у ребенка проблемы с приемом пищи и глотанием. Специалист назначит все необходимые обследования, позволяющие как можно быстрее обнаружить точную причину симптоматики.

Это касается не только новорожденных и маленьких детей – в среднем и старшем дошкольном возрасте нужно следить за тем, как разговаривает ребенок. Если он пропускает звуки, переставляет слоги, а речь его в целом малопонятна, эмоционально не окрашена и монотонна, то это серьезный повод для беспокойства и обращения к специалистам.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2008. – 72 с.
2. Власенко И.Т. Методы обследования речи детей. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте / И.Т. Власенко, Г.В. Чиркина, И.Ю. Кондратенко. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 177 с.
3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – СПб., 2005. – 144 с.
4. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: Владос, 2000. – 158 с.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: АПИ РСФСР, 1961. – 471 с.
6. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования / О.Е. Грибова. – М.: ЛИРИШ, 2008. – 96 с.
7. Степанова О.А. Дошкольная логопедическая служба / О.А. Степанова. – М.: Сфера, 2006. – 190 с.
8. Шаховская Е.И. Обследование детей с нарушением речи в условиях медико-педагогических комиссий / Е.И. Шаховская. – М.: МГПИ, 1978. – С. 4–16.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье предоставляется характеристика оптической дисграфии, исследуются методические особенности применения арт-педагогика как средства преодоления оптической дисграфии у учащихся младших классов.

Ключевые слова: арт-педагогика, учащиеся, ученики младших классов, оптическая дисграфия, преодоление.

Сейчас проблема исследования и коррекции нарушений письменной речи у школьников считается одной из наиболее актуальных задач логопедии. Ежегодно в начальной школе возрастает количество учеников с различными формами дисграфии. Формы дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия из-за нарушения языкового анализа, а также синтеза, аграмматическая, оптическая, наиболее глубоко нас интересует проблема оптической дисграфии.

У школьников при оптической форме дисграфии можно наблюдать нарушение зрительного восприятия и анализа, а также моторной координации, неточность определения формы и цвета, размера предмета, плохое развитие памяти и пространственного восприятия, сложности оптико-пространственного анализа, несформированность оптического образа буквы.

Учащиеся при письме путают буквы, которые сходны по оптическим либо кинетическим признакам. Подобные ошибки могут стать причиной снижения качества письма и чтения.

Подобные ошибки в логопедии исправляются при помощи специальных упражнений, однако наиболее активно они поддаются корректировке при совместной работе с преподавателем (либо учителем ИЗО), применяющим в своей деятельности возможности арт-педагогика. Суть этой работы состоит в использовании различных техник, а также разных видов искусств.

Арт-педагогика – это синтез их влияния на сознание, поведение, а также деятельность школьника в процессе обучения, воспитания или развития личности при помощи культурного наследия, разных видов искусства, а также творчества, которые оптимизируют социализацию. Из способа лечения арт-педагогика переместилась в разряд способа наиболее эффективного взаимодействия, а также поиска взаимопонимания и понимания собственного отношения к миру и к себе лично. В основе данного способа лежит игровая деятельность.

Деятельность, направленная на профилактику и коррекцию оптической дисграфии формируется на основании тесной взаимосвязи с развитием познавательных процессов, исправлением недостатков эмоционально-волевой области, с учетом особенностей психофизической работы младших школьников: обучение тесно связано с улучшением у них внимания и памяти, а также основных мыслительных процессов.

У школьников младших классов одним из самых любимых школьных предметов считается ИЗО.

На логопедических занятиях, или в роли домашних заданий можно применять упражнения творческого характера. При выполнении анализа смешиваемых букв (графем) довольно хорошие результаты дает применение мнемонистических приемов.



Рис. 1. Примеры заданий

Буква *В* заглавная очень похожа на верблюда, у которого два горба, а буква *Д* – на верблюда, имеющего один горб.

Строчная буква *Т*. У данной буквы три палочки, есть слово три, которое так же начинается со звука *Т*, а у буквы *П* лишь пара палочек и слово пара начинается со звука *П*.

Строчная письменная буква *Р*. Пишем данную букву, и палочка *Растет*, а если пишем букву *П*, то палочка *перестала* расти.

Письменная буква *Х*. Данной букве *холодно*, и поэтому она вся сжалась, а букве *Ж* жарко, она жарится в лучах солнышка.

Довольно часто дети путают заглавные буквы *Е* и *З*. В данном случае можно применять простой прием: буква *Е* словно *едет* по строчке, а буква *З* движется *задом*.

Метод пальцеграфии является очередным способом изображения окружающего мира. Живопись при помощи пальцев вызывает тактильные, а также кинестетические ощущения, которые способствуют развитию мелкой моторики.

Материалы:

- художественная гуашь;
- влажные салфетки для рук.

Приемы:

- точки;
- брызги;
- линии.

Цвет оказывает большое влияние на человека, вне зависимости от того, обращаем мы на это внимание или нет. Обратив внимание на понятие – цвет – многие ученые максимально применяют его в занятиях с учащимися, которые имеют проблемы речевого развития. Работа с цветом предоставляет огромные возможности в формировании творческого потенциала детей.

В своей работе каждый логопед уделяет особое внимание исследованию названия цветов, а также их оттенков, он работает над развитием лексико-грамматического строя речи, применяя их, и не называя это цветотренингом.

Дети, которые имеют оптическую форму дисграфии, наделены бедной фантазией, а также слабым воображением. У ребят данной группы нарушено восприятие цвета.

Психологическая сторона, т. е. внимание и поведение учащегося во время игры, выбор им каких-либо определенных цветов, оказывается так же важен, как и логопедический. Цветотренинг ставит перед собой множество разных задач.

Основными из них являются

- различение предметов по цвету при помощи операции сравнения.
- осознание себя личностью, а также понимание собственной важности;
- творческая самореализация;
- осознание собственного места в мире.

Для профилактики оптической дисграфии наиболее целесообразно использовать на занятиях цветотренинг, что дает возможность эффективно совершенствовать у учащихся зрительный, а также буквенный гнозис.

Пластелинография может применяться для профилактики, а также коррекции оптической дисграфии, так как дает возможность развивать восприятие формы, величины предметов или букв.

Тестопластика – лепка фигур, а также букв из теста.

Ниткография. Данный метод подразумевает выкладывание ниткой фигуры либо буквы на листе бархатной бумаги. Использование метода ниткографии дает возможность уточнять, а также расширять объем зрительной памяти учащегося, совершенствовать мелкую моторику.

Конструирование подразумевает составление букв из каких-то отдельных элементов, которые были вырезаны из картона, формирование букв из спичек или вырезание из листа бумаги и т. д.

С помощью дермалексии осуществляется работа по предупреждению, а также коррекции оптической формы дисграфии. Упражнения ориентированы на узнавание буквы:

- которая написана на спине;
- которая написана на ладони;
- которая написана в воздухе рукой учащегося;
- на ощупь.

Итак, все вышеперечисленные методы дают хорошие результаты при исправлении оптической формы дисграфии.

При применении методов арт-педагогики осуществляется снятие эмоционального барьера, тревожности, а также страха, формируется благоприятная обстановка. Подобная атмосфера оказывает благотворное влияние на запоминание, а также заучивание правил, школьник не думает о каких-либо логопедических ошибках, а все задания выполняет в игровой форме.

Список литературы

1. Горяева Н.А. Твоя мастерская. Рабочая тетрадь. Изобразительное искусство 2 класс / Н.А. Горяева. – Просвещение, 2013. – 48 с.
2. Медведева Е.А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. – Академия, 2003. – 248 с.
3. Мазанова Е.В. Упражнения по профилактики и коррекции оптической дисграфии. Альбом в 2 частях / Е.В. Мазанова. – М., 2006. – 62 с.

Мартынова Ирина Сергеевна
преподаватель
Ермакова Кристина Александровна
студентка

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

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: в статье отмечается, что проблемы, по поводу инклюзии, интересуют педагогический состав и родителей детей с нарушением в развитии. В статье отражены наиболее острые проблемы инклюзивного образования, такие как: подготовка кадров, работа с родителями и оснащение специальным оборудованием для работы с особенными детьми, а также необходимость подготовки детей к вхождению в среду нормально развивающихся сверстников.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, дети с нарушением слуха.

На сегодняшний день инклюзивное образования получило мировое признание и актуальность во многих образовательных структурах. На территории России развитие инклюзивного образования только начинает разрабатываться. Федеральный закон «Об образовании в РФ» устанавливает определенные нормы, посвященные инклюзивному образованию и обучению детей с нарушениями в развитии [2, с. 38].

Инклюзивное образование является термином, используемым для описания образовательного процесса, направленного на детей с особыми нуждами в общеобразовательных учреждениях. Инклюзивное образование берет в основу идеологию, исключающую полную дискриминацию детей, которая создает равное отношение между нормально развивающимися детьми и детьми с особенностями [2, с. 38].

В данный момент времени особенности инклюзивного обучения неслышащих детей дошкольного и школьного возраста изучены такими авторами как: И.М. Гилевич, Л.И. Тиграновой, Л.М. Шипицыной, Н.Н. Малофеевым и другими. Авторы в своих работах акцентируют внимание на том, что успешность инклюзии в значительной степени определяется временем ее начала, то есть чем раньше у ребенка обнаружено нарушение слуха, тем продуктивнее будут усилия родителей и специалистов в преодолении трудностей в оказании помощи ребенку [2, с. 39].

Высокая доля детей с нарушением слуха обучается в специализированных дошкольных учреждениях и школах закрытого типа. В связи с этим контакты слабослышащих и глухих дошкольников и школьников крайне обеднены из-за отсутствия контакта со слышащими людьми [1, с. 2]. Такая изолированность негативно сказывается на все стороны психического и личностного развития детей с нарушением слуха. Главной задачей образования является создание благоприятных условий для преодоления «вторичных» дефектов, уже возникших вследствие глухоты, для реализации потенциала коммуникативного, личностного, эмоционального, интеллектуального и физического развития данной категории детей. Эту основную социально-образовательную проблему наиболее результативно решает инклюзивное образование в различных условиях интеграции.

Дети с нарушением слуха должны быть подготовлены к условиям общеобразовательной школы для их комфортного включения в нормальную образовательную среду. Для данной инклюзии «нормальная среда» – это наличие классов, в которых будут «помещены» не более двух достаточно компенсированных детей [1, с. 3].

Для результативной подготовки ребенка с нарушением слуха к требованиям, предъявляемые общеобразовательной школой, будет недостаточно коррекционной работы, предусмотренной образовательной программой в дошкольном учреждении комбинированного или компенсирующего вида. Требуется дополнительное получение специальной помощи в специализированных центрах, а также серьезное участие в коррекционно-развивающей деятельности детей их родителей.

Из-за того, что в обычных школах, где акцент сделан на обучении детей без ОВЗ, нет достаточного количества педагогов, работающих с детьми, имеющими какие-либо дефекты развития, как в специализированных образовательных учреждениях это является большой проблемой для инклюзии в образовательном процессе.

Еще одной трудностью инклюзивного образования детей с нарушением слуха можно считать проблему социального свойства [2, с. 40]. К ней можно отнести распространенные стереотипы и предрассудки, неготовность или полный отказ педагогов принять принципы инклюзии, а также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и опыта отечественного специализированного образования.

В заключении хочется так же подчеркнуть, что, не смотря на всё вышеперечисленное, побудить родителей выбрать для своего неслышащего ребенка общеобразовательную школу, могут стать как высокий уровень дошкольной подготовки, так и отсутствие специальной школы по месту жительства. Но и для этого необходимо решение важной и острой проблемы такой как разработка психолого-педагогического сопровождения детей с недостатками слуха в процессе обучения их в общеобразовательной школе.

Список литературы

1. Кузнецова-Моренко И.Б. Слабослышащие и глухие дети в общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.socpolitika.ru> (дата обращения: 26.03.2023).

2. Основы дефектологии и инклюзивного образования: учеб. пособ. / Н.А. Борисова, И.А. Букина, Д.А. Букин [и др.]; под общ. ред. О.А. Денисовой; Министерство образования и науки Российской Федерации, Череповецкий государственный университет, Институт педагогики и психологии, Кафедра дефектологического образования, РУМЦ СЗФО ЧГУ. – Череповец: ЧГУ, 2021. – 277 с. – ISBN 978-5-85341-913-1.

Марфина Лариса Александровна

студентка

Научный руководитель

Асмаловская Оксана Анатольевна

старший преподаватель

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

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается усиление профессионального интереса к семье ребенка с речевым нарушением – одна из современных тенденций развития логопсихологии. Именно семья в большой степени влияет на становление личности ребенка с речевой патологией. Тесное сотрудничество родителей с квалифицированными специалистами позволяет в оптимальные сроки и наиболее эффективно преодолевать трудности познавательного и психофизиологического развития, решать проблемы общения каждого ребенка.

Ключевые слова: личность, патология, дизартрия, алалия.

Отношения родителей внутри семьи играют важную роль в развитии личности ребенка с нарушениями речи. В.А. Сухомлинский говорил: «в тот момент, когда отец и мать являются единственными воспитателями своего ребенка, именно в это период их педагогические знания особенно важны». В дошкольном возрасте духовная жизнь и умственное развитие детей в наибольшей мере обуславливается элементарной педагогической культуре матери и отца, выражающейся в благоразумном видении сложнейших душевных движений развивающегося человека.

Ребенок с запаздыванием в речевом развитии нуждается в персоналистическом подходе. В первые годы жизни любое отклонение в развитии находит свое отражение именно в речевом отставании. При речевой патологии у ребенка всегда возникают проблемы с формированием социальных связей с окружающим миром.

Родительское отношение к детям с нарушениями речи обладает своей спецификой. Зацикленность на нарушении речи ребенка приводит к тому, что родители часто переходят к необычной для них прежде манере воспитания и поведения с ребенком. Им предстоит изменение установок и собственных ожиданий по отношению к ребенку с нарушениями речи, и осознание невозможности изменить биологический и эмоциональный статус ребенка в семье.

А.С. Спиваковская выделила три существенно важных свойства родительской позиции, наиболее полезных для развития ребенка:

1) адекватность – построение воспитания на основе наиболее объективной оценки психических и характерологических особенностей своего ребенка;

2) динамичность – в соответствии с ситуацией и условиям жизни семьи способность изменять методы воздействия на ребенка и формы общения с ним;

3) прогностичность – направленность воспитательных усилий в будущее, к тем требованиям, которые поставит перед ребенком его дальнейшая жизнь.

Роль семьи – сформировать интеллектуально развитую, физически и психически здоровую, нравственно-воспитанную личность, готовую к предстоящей семейной, трудовой и общественной жизни. «Важнейшим условием психологического комфорта для ребенка является единство и понятность требований, которые предъявляют к нему окружающие взрослые». Если в детском саду требования и способы взаимодействия между взрослыми и ребенком одни, а дома абсолютно другие, то в данном случае ребенку сложно будет в них ориентироваться.

Активное привлечение родителей к работе со своим ребенком считается основным методом психотерапии. В настоящее время доказано, что родители при соответствующем руководстве могут эффективно помогать своим детям, вместе с тем преодолевая свои стрессовые состояния.

Взаимодействие с семьями детей с нарушением речи в практической работе логопеда зависят от вида речевого нарушения и причин их возникновения.

Задача семейного воспитания детей раннего возраста в группе риска с нарушениями речи – заблаговременное выявление и предупреждение данной речевой проблемы. Поэтому родители обязаны знать стандарты речевого развития и уметь наблюдать за вербальным поведением детей. Обучать родителей данному наблюдению необходимо поэтапно:

- 1) сформировать первоначальный навык наблюдения;
- 2) научить делать выводы под руководством педагога;
- 3) обучить родителей самостоятельно делать выводы из наблюдаемых явлений.

Также, кроме наблюдения, важно обучить родителей соблюдать особый речевой режим.

Для детей с дизартрией задача семейного воспитания связана с развитием двигательной сферы. Родителям необходимо дать представление об упражнениях для развития двигательных функций, выработки темпа и ритма речи, координации, синхронности, имитации мимических движений, познакомиться с артикуляционной гимнастикой. Также необходим контроль родителей за правильным произношением звуков.

Родители детей с заиканием должны делать основной упор на организацию режима дня, психологического комфорта в семье, соблюдение речевого режима. Задача семейного воспитания в данном случае – не фиксировать внимание на речевых запинках ребенка, ни в коем случае не перебивать ребенка на полуслове, демонстрируя тем самым нежелание слушать и ждать, пока он сможет сказать то, что хочет. В то же время речь родителя должна быть доступной, уверенной и спокойной, точно так же необходимо учить ребенка говорить спокойно, уверенно, в ровном темпе.

Задачи семейного воспитания детей с алалией связаны с развитием психологической базы речи: восприятие, внимание, память, мышление, понимание обращенной речи, мотивация к подражательной и активной речевой деятельности. Работа с семьей в данном случае носит в большей степени индивидуальный характер. Родителям необходимо посвятить в своеобразие речевого нарушения, раскрывают конституцию дефекта, показать симптоматику первичного (речевого) дефекта и вторичных (познавательных, эмоционально-личностных) наслоений. Так же необходимо выяснить психологическое состояние родителей (стресс или отрицание речевого нарушения). Формируется целая система домашних заданий по развитию речи ребенка, планируются способы их выполнения. Во избежание стеснения в среде родителей, на более поздних этапах появляются коллективные формы работы логопедической коррекции.

Задачи семейного воспитания детей с общим недоразвитием речи связаны с развитием высших психических функций, с формированием личностных качеств ребенка. В таких случаях речевые нарушения достаточно часто сочетаются с другими нарушениями психического развития. Родителям необходимо подвести к осознанию того, что им предстоит приложить немало собственных усилий для развития ребенка. В данном случае используются все виды индивидуальной и коллективной работы. В целях стимулирования родителей к участию в педагогическом процессе используется демонстрация результатов деятельности других родителей.

При семейном воспитании детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи основными задачами являются: развитие артикуляции, восприятия и фонематического слуха. Так же необходимо научить переносу усвоенных навыков звукопроизношения в другие виды речевой деятельности. Особенностью организации работы с родителями является опора на творческую активность, доминирование индивидуальных форм над коллективными с целью исключения сравнения «своего и чужого ребенка»

Таким образом, родители, наряду с педагогами и психологами, являются равноправными партнерами коррекционного процесса, направленного на активизацию в основных видах деятельности познавательных, речевых, творческих и эмоциональных способностей детей с отклонениями в речевом развитии.

Список литературы

1. Аванесян Р.Д. О работе с родителями в специализированном (речевом) детском саду. – 2017. – №3. – С. 4.
2. Кизимова Е.А. Взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей, имеющих нарушения речи. – 2011. – №1. – С. 83.
3. Обухова Н.В. Семейное воспитание детей с нарушением речи: учеб.-метод. пособ. – 2019. – С. 67.

DOI 10.31483/r-106168

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К НАРУШЕНИЯМ ПИСЬМА, ОБУСЛОВЛЕННЫХ НЕДОРАЗВИТИЕМ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА, У ДЕТЕЙ ПЕРВОГО КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема предрасположенности к нарушениям письма у детей первого класса общеобразовательной школы. Автор рассматривает различные методики коррекционно-развивающей работы для выявления и коррекции предрасположенности к нарушениям письма.*

***Ключевые слова:** нарушения письма, звуковой анализ, звуковой синтез, первый класс, школьники, недоразвитие навыков.*

Проблема нарушения письма у школьников при обучении в первом классе является одной из самых актуальных, потому что для овладения знаниями в школе необходимо овладеть навыками письма. И если ученик испытывает затруднения в овладении данными навыками, то это неизбежно влечет за собой снижение общей успеваемости.

Процесс письма весьма сложен, в нем задействованы различные анализаторы, между которыми существует тесная связь. Нарушение работы даже одного анализатора, нарушает весь процесс письма в целом.

Мы рассмотрим одну из самых сложных операций процесса письма – формирование звукового анализа и синтеза.

На сегодняшний день существует очень много литературных источников, в которых подробно описана данная операция. Можно обобщить данные и сделать вывод о том, что для правильного написания слова ребенку необходимо определить звуковую структуру слова, последовательность и место каждого звука, что зачастую очень сложно сделать ученикам в первом классе, а в единичных случаях данная операция оказывается недоступна ученикам. Все это проявляется в письменных работах учащихся, после завершения первого этапа по обучению грамоте, когда учащиеся переходят из «Прописей» в рабочую тетрадь.

В письменных работах учащихся начинают встречаться такие ошибки, как: пропуски согласных при их стечении, пропуски слогообразующих гласных, перестановки букв местами, добавление букв, искажения звуко-буквенной структуры слова.

Все это существенно осложняет процесс освоения письма, следовательно, формирование письма задерживается в самом начале его освоения.

Это обуславливает необходимость проведения коррекционно-развивающих занятий по развитию навыков звукового анализа и синтеза, у детей первого класса общеобразовательной школы. Но, прежде чем приступить к подобным занятиям, необходимо выяснить, какие именно нарушения имеются у детей, чтобы наиболее точно подобрать упражнения для коррекции.

Выявление и предупреждение нарушений письма у детей способствует лучшему усвоению школьной программы, повышению качества знаний, а также психологическому комфорту обучающегося и его родителей.

Для того, чтобы понять есть у ребенка отклонения от нормы или нет, ознакомимся с развитием ребенка в онтогенезе и выясним, какие операции должны быть сформированы к началу обучения в 1 классе.

Проанализировав работы Розы Евгеньевны Левиной, которая определила пять этапов языкового сознания у ребенка, можно сказать, что вначале у ребенка полностью отсутствует понимание речи и дифференциация звуков, далее происходит различение наиболее далеких фонем, но отсутствует дифференциация близких.

На третьем этапе происходят решающие сдвиги. Ребенок уже начинает слышать звуки языка в соответствии с их фонематическими признаками. Он узнает неправильно произносимые слова и способен проводить различие между правильным и неправильным произношением.

На четвертом этапе ребенок на этом этапе еще узнает неправильно сказанные слова. Активная речь ребенка достигает почти полной правильности.

На пятом этапе завершается процесс фонематического развития. Ребенок слышит и говорит правильно. На этом этапе ребенок перестает узнавать неправильно произносимые слова. У него формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков [1, с. 41].

Р.Е. Левина считает, что различение фонем начинается с более легких по звучанию, а потом распространяются постепенно более близкими по акустическим составляющим и путь фонетического развития речи завершается у ребенка только тогда, когда все фонемы оказываются усвоенными.

Проанализировав работу Швачкина Николая Христофоровича, в которой он писал о развитии фонематического восприятия в онтогенезе, можно сделать вывод в связи с развитием семантики речи ребенка, которое перестраивает и восприятие звуков речи, и артикуляцию и возникает фонематическое восприятие. Развитие слуха и артикуляции, в свою очередь, влияет на последовательность возникновения восприятия отдельных фонем.

А.Н. Леонтьев считает, что к 4 г. в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения, и ребенок говорит совсем чисто [2, с. 28].

Изучив работы ученых, которые работали в данном направлении, был сделан вывод о том, что дети в норме к пяти годам овладевают всеми звуками речи. К семи годам у них достаточно сформированы функции фонематического слуха, фонематического восприятия, ребенок владеет большинством операций звукового анализа и синтеза, он готов к обучению в школе, и у него в норме сформированы акустические и артикуляционные установки.

Зная, какие функции должны быть сформированы у детей к началу обучения можно переходить к обследованию детей.

Логопедическим обследованием устной речи и письма младших школьников занимались многие отечественные ученые в области логопедии, такие как О.Е. Грибова, Л.Р. Лизунова, Л.В. Лапатина, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева, З.А. Репина, А.В. Семенович, Н.М. Трубникова, а также Т.А. Фотекова и многие другие.

При анализе методик, которые предлагают авторы, хотелось бы обратить внимание на то, что среди них встречаются те, которые исследуют необходимый нам компонент в письменной речи, а есть задания, направленные на изучение устной речи. Если обследовать детей 1-го класса в период обучения грамоте, то необходимо выбирать задания для изучения устной речи, так как дети еще не овладели навыками чтения.

Для выявления уровня сформированности фонематического слуха, можно взять методику Грибовой О.Е. «Технология организации логопедического обследования».

При обследовании фонематического анализа работы Р.И. Лалаевой «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» и альбом Иншаковой Ольги Борисовны.

При обследовании фонематического синтеза методику Г.А. Волковой.

По результатам обследования рекомендуется разбить детей на группы в зависимости от ведущего нарушения и проводить коррекционно-развивающие занятия для профилактики к нарушениям письма обусловленных недоразвитием навыков звукового анализа и синтеза, у детей первого класса общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Запорожец А.В. Психология детей дошкольного возраста / А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. – М., 1964 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0278/2_0278-41.shtml (дата обращения: 04.04.2023).
2. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0032/2_0032-19.shtml (дата обращения: 04.04.2023).

Морякина Ирина Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Асмаловская Оксана Анатольевна
старший преподаватель

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

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается специфика игровой деятельности у детей с речевыми нарушениями в современной логопсихологии, что представляет большой интерес и является одним из актуальных вопросов. У детей с речевой патологией потребности в игре такие же, как у сверстников, так как в большинстве случаев они интеллектуально сохранены. Поэтому у таких детей игровая деятельность становится необходимым условием полноценного развития личности и интеллекта.

Ключевые слова: алалия, ринолалия, дизартрия, педагогическая игра.

Игра имеет большое значение в развитии личности ребёнка с речевой патологией. Для развития детей с нарушением речи дошкольного возраста нужны особые игры. Педагогическая игра, в отличие от игр вообще, обладает субстанциональным признаком: конкретно поставленной целью обучения и надлежащим ей педагогическим результатом, которые характеризуются учебно-познавательной направленностью, могут быть выдвинуты в явном виде и обоснованы. Заинтересовать детей игрой,

показать игровые ситуации на примере других детей или взрослых – главная цель. С помощью настольных композиций и сюжетно-ролевых игр можно не только развить навыки общения у детей, но и игровую деятельность, которая станет основой для развития мышления, воображения, памяти, речи – высших психических функций.

При разработке игровой формы обучения необходимо заботиться о выполнении дидактических задач и правил с одной стороны, и о том, чтобы игра была интересной, с другой. Этого можно добиться путем постоянного усложнения игровых действий. Не указания педагога должны выступать основным стимулом познавательной деятельности, а естественное желание детей поиграть. Поэтому педагог обязан не только руководить игрой, но и стать её участником для того, чтобы демонстрировать в игровой форме образцы поведения в жизни.

Для детей с речевыми нарушениями необходима специальная коррекционная работа по формированию игровых умений. «Недостатки звукопроизношения, нарушения грамматического строя речи, ограниченность словарного запаса, а также изменение темпа речи, ее плавности – все это оказывает большое влияние на игровую деятельность детей, порождает определенные особенности поведения в игре».

Так, например, дети со сложными формами ринолалии и дизартрии из-за неумения выразить свою мысль, неправильного звукопроизношения, боязни показаться смешным, нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре, хотя правила и содержание игры им доступны. В связи с тем, что у них ослаблена условно-рефлекторная деятельность, нестойкость памяти и медленное образование дифференцировок, такие дети испытывают трудности при вовлечении в коллективные игры. А у детей-дизартриков игровая деятельность способна вызвать быстрое утомление из-за нарушения общей и речевой моторики. Ребенок с речевыми нарушениями зачастую не может сразу переключаться с одного вида деятельности на другой в игре, так как необходима быстрая переделка динамического стереотипа, что нередко вызывает трудности у детей данной категории.

Обязательно стоит обратить внимание на специфику и дифференцированный подход для детей с пониженной и повышенной возбудимостью коры головного мозга. Первые проявляют в игре робость, их движения скованны, они склонны к тормозным реакциям, для них характерна вялость и быстрая утомляемость. Детям с повышенной возбудимостью свойственна неуравновешенность, суетливость в поведении, им не хватает сосредоточенности, внимания и настойчивости в доведении игры до конца. Двигательное беспокойство и речевая утомляемость затрудняют их включение в групповую игру.

Для детей с алалией содержание игр и их правила долгое время, к сожалению, остаются недоступными. У них нередко наблюдается значительная задержка интеллектуального развития, поэтому игры этих детей носят подражательный, однообразный характер. Игра для ребенка с алалией не имеет целенаправленных действий и замысла, как такового, он воспринимает окружающую действительность поверхностно. Играв вместе с другими детьми, дети-аллалики выполняют только подчиненные роли, либо могут вообще не вступать в словесные взаимоотношения с говорящими сверстниками, держаться в стороне. Даже в дальнейшем, когда ребёнок приобретает на логопедических занятиях определенный запас слов и навыки фразообразования, в игре эти навыки он самостоятельно не использует. Слово в игре употребляется в основном для называния предметов, при этом отсутствует название действий с ними.

У заикающихся детей так же можно заметить свои особенности поведения в игре. Такие дети робки, чаще всего не верят в свои силы и не могут поставить себе цель в игре. Чаще всего заикающиеся дети выступают в играх пассивно, а по мере усиления заикания просто отказываются от игр со сверстниками, становятся более замкнутыми. Иногда наблюдаются случаи, когда заикающийся дошкольник в играх отличается резонерством, проявляет неуместное фантазерство, не критичен к своему поведению.

Игровая деятельность детей с нарушениями речи должна быть специально организована с учётом возможностей детей и их своеобразия психической деятельности.

Следует задействовать зрительный и тактильный анализаторы, то есть опираться на более сохранные стороны развития ребёнка. Во время обучения ролевым действиям желательно рассматривать сюжетные картинки, беседовать о них.

При планировании игры необходимо учитывать уровень внимания детей. Повысить его, а также снять напряжение у ребенка, помогает регулярная смена видов деятельности: малоподвижную игру сменяют на активную, и наоборот. Для того, чтобы сохранить эмоциональную вовлеченность детей в игру, чаще следует предлагать им сюжеты и роли, которые бы они принимали с удовольствием. Во время обучения детей новой сюжетно-ролевой игре педагог обязан проговаривать последовательность всех своих действий вслух, а при повторном проигрывании этого же сюжета нужно побуждать детей к комментированию своих действий. Любое игровое достижение ребенка обязательно надо поощрять, особенно новые игровые действия, которые ещё вчера были ему недоступны.

Отдельного внимания заслуживает речь педагога в процессе сопровождения игровой деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи. В этом случае речь должна быть грамматически правильно оформленной и точной с точки зрения используемой лексики. Особое внимание следует обратить на эмоциональность высказываний, «переигрывать» в данном случае нет необходимости. Дикция должна быть четкой, артикуляция – слегка утрированной, а темп речи замедлять не следует.

У детей дошкольного возраста необходимо формировать умение пользоваться в диалоге различными видами инициативных реплик и соответствующими им ответными реакциями. Дети должны научиться соблюдать очередность реплик в процессе диалога, тематическое единство, использовать этикетные формулы речевого общения.

Таким образом, игровая деятельность детей с речевой патологией обладает своей спецификой. Прежде чем строить игровую деятельность детей с нарушениями речи на основе сюжетно-ролевых игр, необходимо закрепить правильные речевые навыки с помощью дидактических речевых игр. Педагог учит объединять игровые действия в сюжет, помогает детям подобрать предметы-заместители, учит видеть в предмете то качество, которое дает обоснование уподоблять его нужному предмету. Достаточная сформированность представлений у детей о сфере окружающей действительности, отражаемой в игре, – основа для проведения сюжетно-ролевой игры. Учитель-логопед обязан пристально следить за утомляемостью детей, чередовать подвижную и спокойную деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями и речевыми возможностями, так как данный факт, безусловно, отразится на вовлеченности детей в игровой процесс, и соответственно, на результате коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
2. Перетолчина Л.И. Развитие игровой деятельности ребёнка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л.И. Перетолчина. – 2020. – 30 с.
3. Трошин О.В. Логопсихология: учеб. пособ. / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – 2005. – 256 с.

Оганесян Галина Сергеевна

студентка

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

DOI 10.31483/r-105881

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ

Аннотация: автор отмечает, что важно понимать, что дисграфию значительно легче предупредить, чем устранить. Целенаправленное развитие у ребенка тех психических функций, которые необходимы для нормального овладения процессами письма и чтения, это относится к мерам ранней профилактики дисграфии.

Ключевые слова: дисграфия, профилактика, коррекция, логопедическая помощь.

Проблема нарушений письма является одной из самых актуальных для школьного обучения.

Нарушение письма считается наиболее распространенной формой речевой патологии у учащихся младших классов. Частичное расстройство процессов чтения и письма называют терминами дислексия и дисграфия. По отношению к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. Симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

У детей с нарушениями речи особенно велико желание научиться правильно говорить. Используя это естественное стремление, в процессе коррекционного обучения необходимо пробуждать у детей познавательный интерес, активизировать мышление, постоянно ставить перед собой посильные и в то же время требующие определенных усилий задачи [3, с. 400].

Выявить дисграфию в процессе обучения несложно. Если класс грамотный, и на фоне такого занятия ученик совершает конкретные ошибки, рассмотренные выше, учитель обычно знает, что такого ребенка следует направить к логопеду. Сложнее определить это на первых этапах обучения грамоте. Здесь учителей должно насторожить следующее:

- 1) смещение звуков в устной речи (поскольку оно может отразиться и на письме);
- 2) искажение структуры слов в устной речи;
- 3) аграмматичность фразы (нарушение согласования и управления слов, неправильное употребление предлогов);
- 4) нарушение анализа слов, выявленное на уроках (при определении количества и последовательности звуков в слове);
- 5) неустойчивость связи между звуком и буквой (забывание зрительного образа, графемы);
- 6) смещение оптически сходных букв;
- 7) нарушение слияния звуков в слоги при чтении [1, с. 195].

Нарушения формирования письма препятствуют успеху обучения, эффективности школьной адаптации и отклонениям в формировании личности ребенка. Специфическое нарушение письма приводит к трудностям в овладении орфографией, особенно при освоении сложных орфографических правил [3, с. 231].

Дисграфия – специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках на письме, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [4, с. 117].

Дисграфия, как понять есть ли она у ребенка?

Понаблюдайте за тем как пишет и читает ребенок, внимательно просмотрите школьные тетрадки.

Дети с дисграфией переставляют, пропускают или добавляют лишнюю букву в слове, *«застревают»* на одной букве (за зомом росла мамаина – за домом росла малина, пишут букву раньше времени (*дод небом лолубым – под небом голубым*)).

Они путают : с-з (зима – сима, о – у (ручей – рочей), ё – ю (клюква – клёква), г – к – х (сухой – сугой), р – л (смелый – смерый), с – ш (шишки – шиски), з – ж (железо – зелезо), ч – щ (роща – роча), ч – ц (грачи -граци), ц – т (птицы – пици), ц – с (курица – куриса).

Работа по устранению дисграфии должна начинаться в дошкольном возрасте, задолго до начала обучения ребенка грамоте, а не в школе, когда обнаруживаются конкретные ошибки в письме. Дети, страдающие дисграфией, нуждаются в специальной логопедической помощи, поскольку специфические ошибки в письме не могут быть устранены обычными школьными методами. Важно понимать, что дисграфию гораздо легче предотвратить, чем устранить [2, с. 154].

Очень важно целенаправленно развивать у ребенка те психические функции, которые необходимы для нормального овладения процессами письма и чтения, это относится к мерам ранней профилактики дисграфии.

Кто способен научить ребенка с дисграфией читать и писать?

Родители столкнутся с трудностями и будут нуждаться в помощи специалиста.

Занятия проводятся по определенной системе: используются речевые игры, расщепленный или магнитный алфавит для складывания слов, подбор грамматических элементов слов. Ребенку важно узнать, как произносятся определенные звуки и к какой букве относится этот звук при письме. Учитель использует противопоставления, учит понимать различия между твердым произношением и мягким, глухим – от звонкого. Обучение проводится путем повторения слов, диктовки, подбора слов по заданному звуку, анализа звуко-буквенного состава слов. Обязательно используется наглядный материал, помогающий запомнить очертания букв: «О» напоминает обруч, «Ж» – жука, «С» – полумесяц. Отрабатывается скорость чтения и записи [3, с. 328].

Логопед в доступной форме знакомит учащегося со строением и функциями речевого аппарата и простейшей классификацией звуков. Знакомство со структурой и функциями речевого аппарата проводится в конце подготовительного периода для того, чтобы у детей был некоторый опыт наблюдения за звуками. В противном случае им будет трудно усвоить тему «Звукообразования» [1, с. 174].

Основная помощь родителей в устранении дисграфии у младших школьников:

– создать такое настроение и условия, при которых ребенок испытывает удовольствие от выполнения упражнения;

– свежий воздух, активные прогулки (старайтесь вывозить ребенка на природу каждые выходные, больше гуляйте в течение недели, давайте ребенку дышать свежим воздухом и насыщать его голову кислородом);

– упражнение «Тест на корректуру». (Для этого упражнения вам понадобится книга, скучная и с довольно крупным шрифтом. Ребенок каждый день по пять-семь минут работает над книгой с заданием: зачеркивает указанные буквы в тексте. Вам нужно начать с одной буквы, например, «о», затем «а», затем «о». Затем согласные, с которыми есть проблемы (но чтобы отработать сначала по одной букве за раз, через 5–6 дней таких занятий мы переходим на две буквы, одна зачеркивается, другая подчеркивается или обводится кружком. Буквы должны быть «парными», «похожими» по написанию или элементам (п-т, п-р, м-л (сходство написания); г-д, у-ю, д-б). Пары букв, необходимые для отработки, можно определить при просмотре любого текста, написанного вашим ребенком. Увидев исправление, спросите, какую букву он хотел написать);

– упражнение «Пишу вслух». (Каждый день пишите карандашом короткие диктовки, послания в будущее, вымышленные истории, все, что захотите. Небольшой текст не утомит ребенка, и он будет делать меньше ошибок. Все, что пишет ребенок, пусть он произносит вслух в момент написания и так, как это написано, с подчеркиванием, выделяя «слабые места». (например: Ворона захотела кусочек сыра);

– пишите небольшой диктант карандашом каждый день, этот текст не утомит ребенка, и он будет делать меньше ошибок, сделайте проверку, не исправляйте ошибки в тексте, но делайте пометки на полях цветной ручкой (только не красной!), отдайте тетрадь для исправления в ребенок, ребенок сможет не зачеркивать, а стирать свои ошибки, писать правильно;

– не стоит заставлять ребенка много раз переписывать домашнее задание, это нанесет вред здоровью ребенка и приведет к неуверенности, количество ошибок увеличится;

- словесные игры (играйте в слова: придумайте слово, начинающееся на последнюю букву, постепенно усложняйте задание, пусть ребенок придумывает слова на предпоследнюю или третью букву с конца);
- визуально-тактильные буквы из пластилина, бархатной бумаги, скручивающиеся буквы из проволоки – пусть ребенок угадывает буквы на ощупь. Хорошей игрой является «Азбука Морзе» – написание букв на обороте или на ладони ребенка и угадывание их;
- дайте ребенку упражнения на медленное чтение с ярко выраженной артикуляцией и последующим копированием текста;
- разбейте задания с большим текстом на части и, произнося каждое слово, запишите;
- хвалите и поощряйте даже за самые незначительные результаты.

Любые тренировочные мероприятия должны проводиться исключительно в игровом, свободном формате. Заметив трудности или повторяющиеся ошибки у ребенка во время таких занятий, обязательно обратитесь к логопеду. Специалист поставит диагноз с помощью специализированных тестов и поможет в решении возникших трудностей, что значительно облегчит обучение вашего ребенка.

Список литературы

1. Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 2012. – 205 с.
2. Иванова А.Я. Принципы психологических исследований умственной деятельности дошкольников с патологией речи / А.Я. Иванова, Э.С. Мандрусова. – М.: Парад, 2004. – 262 с.
3. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. – М.: Лабиринт-Пресс, 2003. – 438 с.
4. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособ. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

Павлюченко Дарья Михайловна

магистрант

Научный руководитель

Горбунова Олеся Федоровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Кatanова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУЧНОГО ТРУДА В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация: в статье раскрываются результаты эмпирического исследования развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом, а также опыт работы по использованию ручного труда для развития моторики пальцев рук у дошкольников, страдающих детским церебральным параличом.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, церебральный паралич, моторика, мелкая моторика, моторная неловкость, структура дефекта, ручной труд.

В течение периода дошкольного детства в общем физическом и психическом развитии детей важную роль играет развитие мелкой моторики руки. От уровня сформированности мелкой моторики зависит уровень овладения детьми изобразительных, художественных, трудовых, музыкальных и других умений, а также уровень развития речи и первоначального письменного навыка.

Старший дошкольный возраст является периодом интенсивного психического развития ребенка-дошкольника, в этом возрасте происходят прогрессивные изменения всех сфер ребенка – от совершенствования психофизиологических функций до возникновения сложных личностных новообразований. В связи с этим необходима целенаправленная и систематическая работа по развитию мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста, поскольку данная работа имеет стимулирующий эффект для развития речи детей, улучшения мышления, памяти, внимания, воображения и восприятия ребенка-дошкольника, подготовки его к будущему обучению в школе.

Не менее актуальной на сегодняшний день является проблема развития мелкой моторики у детей с детским церебральным параличом (далее ДЦП). В связи с тем, что у детей данной категории присутствует нарушение мелкой моторики рук и моторная неловкость в целом, это отражается на артикуляционной моторике и звукопроизношении, речевом развитии и общем физическом и психическом развитии в целом. Поэтому необходимо создание специальных педагогических условий для развития мелкой моторики рук у детей с детским церебральным параличом с учетом индивидуальных особенностей и с учетом структуры дефекта. Детский церебральный паралич – это «группа хронических не прогрессирующих симптомокомплексов двигательных нарушений, вторичных по отношению к поражениям или аномалиям головного мозга, которые возникают в перинатальном периоде» [2, с. 14].

Структура дефекта при церебральном параличе включает специфические отклонения в психическом развитии, связанные как с первичным поражением головного мозга, так и с задержкой его постнатального созревания. Ученые отмечают существенные аномалии в психическом развитии детей с церебральным параличом, к которым относятся двигательные, речевые и сенсорные нарушения. Для детей старшего дошкольного возраста с ДЦП характерны недостаточное развитие предметного восприятия, низкий запас знаний об окружающем мире, расстройства эмоционально-волевой сферы, нарушения речи, зрения и слуха, внимания, памяти, мышления и другие клинико-психологические особенности.

В исследованиях О.Г. Приходько отмечается, что «первостепенной задачей в работе с такими детьми является подбор специально разработанных методов и форм работы с ними, так как работа по развитию двигательных навыков у детей с детским церебральным параличом значительно отличается от работы с их сверстниками с нормальным развитием» [6, с. 87]. В настоящее время разработано множество методов и технологий по развитию мелкой моторики у детей с ДЦП, однако при этом недооценивается важность развития мелкой моторики средствами ручного труда, как детской творческой деятельности с различными материалами, в процессе которой дети создают полезные и эстетически значимые предметы. Ручной труд направлен на развитие у детей с детским церебральным параличом способности к творчеству, развитию любознательности, познавательной активности, обогащению и расширению их представлений об окружающем мире и самое главное, удовлетворяет потребность детей данной категории в интересной и продуктивной деятельности.

Для того, чтобы выявить уровень развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП, было проведено эмпирическое исследование на базе МБДОУ города Абакана «Детский сад компенсирующего вида «Орленок». В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с диагнозом ДЦП, в возрасте от 5 до 7 лет. С целью выявления особенностей развития мелкой моторики у детей с ДЦП, использовался комплекс методов исследования: комплексная методика «Выявление уровней развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста» (авторы Н.И. Гуревич и Н.О. Озерецкий); методика «Развитие мелкой моторики рук» (авторы Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадрикова), методика «Дорожка» (автор Л.А. Венгер). Сводный анализ результатов по всем диагностическим методикам позволил выявить преобладание низкого уровня развития мелкой моторики у детей с ДЦП на констатирующем этапе эксперимента. Это можно продемонстрировать в рис. 1.

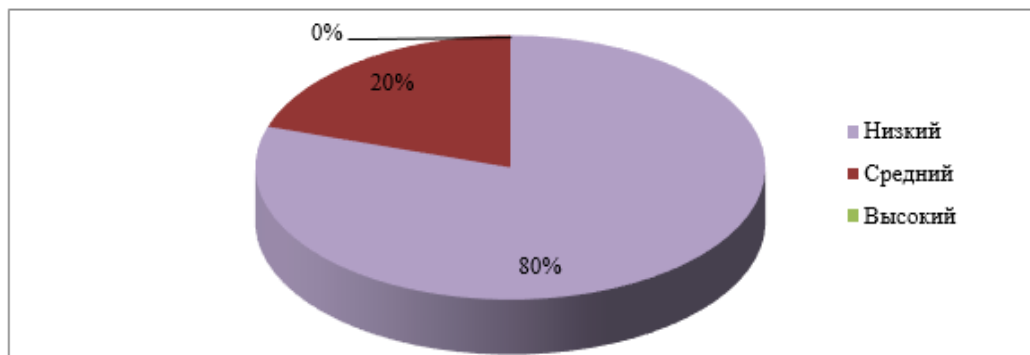


Рис. 1. Результаты исследования уровня развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом на констатирующем этапе эксперимента

С целью развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с ДЦП нами была разработана и проведена специальная программа развития ручных умений средством ручного труда. Ручной труд – это «творческая работа детей с различными подручными материалами, из которых дети создают разнообразные полезные и значимые для них поделки и изделия» [7, с. 88]. Учитывая то, что уровень развития мелкой моторики является показателем интеллектуальной готовности старших дошкольников к обучению в школе, у детей данной категории необходимо развивать те механизмы, которые необходимы детям в овладении письмом, создать условия для накопления детьми двигательного и практического опыта, развития навыка ручной умелости. В процессе ручного труда, в процессе различных манипуляций с материалами, осуществляется естественный массаж биологически активных точек, которые расположены на ладонях и пальцах рук, что положительным образом сказывается на общем самочувствии детей, совершенствуются движения рук под контролем зрения и кинестетических ощущений» [1, с. 17].

Разработанная нами программа, направленная на развитие мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с ДЦП средствами ручного труда включала соблюдение следующих педагогических условий: учет возрастных, индивидуальных и гендерных особенностей детей данной категории;

содержательность поделок и практичность их применения детьми; усложнений технических и изобразительных средств обучения с целью придания занятиям обучающего и развивающего характера; регулярная демонстрация изготовленных поделок родителям и детям.

В качестве основных задач реализации программы выступали: развитие восприятия предметов окружающего мира; формирование способности замечать их выразительность, своеобразие; научить детей изготавливать творческие и выразительные поделки и работы; развивать ручную умелость; развивать творческие способности дошкольников. В программу по развитию мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с ДЦП были включены занятия с природным материалом, пластилином, глиной, крупой, занятия с использованием аппликации, конструирования, оригами, торцевание, бисерография, мозаика и др.

Конструирование из природного материала по своему характеру ближе к художественным видам деятельности, поэтому, создавая на занятиях образы из природных материалов, дети отображали и выражали своё отношение к ним, передавали их характер, что способствовало не только развитию мелкой моторики, но и развитию их воображения и творческих способностей.

Используя пластилинографию, дети учились создавать лепные поделки с выпуклыми и объемными изображениями, развивали свою мелкую моторику в процессе прищипывания, раскатывания, вытягивания пластилина, плотного соединения частей и т. д. Также детям очень нравилось работать с соленым тестом – податливым, пластичным и экологически чистым материалом для лепки. После изготовления поделок из теста, дети раскрашивали и сушили их, с интересом показывали их друг другу, своим родителям. Получая их одобрение, дети чувствовали себя создателями, гордыми за свои достижения.

Большая работа была проведена по созданию развивающей предметно-пространственной среды. Для этого в группе был оборудован уголок творчества, в котором находились фломастеры, гуашевые и акварельные краски, пальчиковые краски, кисти, баночки для воды, цветные карандаши, пластилин, доска для лепки, глина, тесто, салфетки, палочки, стеки, клише, поролон, печатки, трафареты, обводки, цветная и белая бумага, картон, наклейки, ткани, нитки, маленькие доски для работы с пластилином и многое другое. Дидактический материал данного уголка включал в себя образцы различных поделок, пооперационные карты, отражающие последовательность действий по созданию образа из бумаги и других материалов, дидактические игры для развития мелкой моторики руки. Все эти материалы находились в свободном доступе детей, где дети могли работать самостоятельно в свободное от занятий время.

Таким образом, занятия ручным трудом способствовали развитию мелкой моторики рук, повышению мышечного тонуса, развитию речевого центра коры головного мозга, стимулировали развития речи, координацию работы понятийного и двигательного центров речи, улучшению артикуляционной моторики, развитию чувства ритма и координации движений. В процессе занятий ручным трудом происходил интенсивный процесс развития двигательных функций детей, осуществлялось накопление опыта движений, развитие двигательного контроля. Данный вид продуктивной детской деятельности оказывал благоприятное влияние не только на развитие мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом, но и на развитие всех психических процессов дошкольников, создавая при этом благоприятные условия для подготовки ребенка к школе.

Список литературы

1. Амнолова Е.В. Использование ручного труда в развитии и воспитании детей дошкольного возраста с ДЦП / Е.В. Амнолова // Специальное образование. – 2020. – №8. – С. 17.
2. Астахов В.А. Детский церебральный паралич: понятие, этиология, симптомы речи / В.А. Астахов // Здоровье. – 2017. – №3. – С.14–15.
3. Бадалян Л.О. Детская неврология: учеб. пособ. – М., 2019. – 608 с.
4. Богатырёва З.Н. Развитие мелкой моторики детей / З.Н. Богатырёва. – М., 2017. – 150 с.
5. Гуревич М.О. Психомоторика / М.О. Гуревич, Н.И. Озерский. – М., 2017. – 385 с.
6. Приходько О.Г. Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа: метод. пособ. – М., 2018. – 165 с.
7. Соловьёв А.Г. Значение развития мелкой моторики у дошкольников / А.Г. Соловьёв // Дошкольное воспитание. – 2018. – №4. – С. 88–92.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются понятия «психолого-педагогическое сопровождение» и «трудности в обучении». Причины и факторы возникновения трудностей в обучении. Как осуществляется процесс чтения и письма, а также особенности в воспитании, и работа специалистов с детьми имеющими трудности в обучении.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, трудности в обучении, ранняя диагностика, психофизическое развитие, адаптация детей.*

Под трудностями в обучении подразумеваются специфические нарушения письма, чтения и счёта. Эти нарушения научными терминами обозначаются как: дислексия, дисграфия, дискалькулия. В прошлом столетии было принято считать, что дети с подобными нарушениями имеют сниженный интеллект. Сейчас же учёные отказались от прямой зависимости между общим интеллектом и академической успеваемостью, т. е. с трудностями в обучении могут сталкиваться не только дети со сниженным интеллектом, но и с сохранным.

Согласно «Словарю русского языка» С.И. Ожегова: «Сопровождать – значит следовать вместе с кем-либо, находясь рядом в качестве спутника или провожатого, ведя куда-нибудь». Психолого-педагогическое сопровождение детей с трудностями в обучении базируется на комплексном подходе к каждому учащемуся, учитывая его индивидуальные особенности.

С научной точки зрения о трудностях в обучении начали говорить ещё в 60-е годы, а в 70-е была организована «Ассоциация родителей детей имеющих трудности в обучении». В настоящее время эта проблема активно изучается и делается всё больше шагов, для комфортного и эффективного обучения детей с трудностями в обучении.

Основными причинами, вызывающими трудности в обучении являются генетические факторы, биологические факторы и психосоциальные. Некоторые авторы, изучающие нарушения чтения и письма, отмечают наследственную предрасположенность при дислексиях. Под биологическими факторами подразумеваются аномалии происходящие в пренатальном, натальном, постнатальном периоде развития ребёнка. А психосоциальные факторы это – конфликты, ссоры, стрессы, наличие билингвизма в семье и близком окружении ребёнка. В особенности, играет большую роль уровень образованности матери.

Всё школьное обучение базируется на общих умственных способностях ребёнка. Какие-либо нервно-психические особенности ребёнка могут вызывать трудности в обучении. К примеру, состояния общего психического недоразвития, грубые аномалии развития зрительного и слухового анализатора, недоразвитие устной речи. Эти дети чаще всего попадают в группу риска вторичных нарушений, таких как дисграфия и дислексия. Стойкие нарушения письменной речи могут возникать и у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценным зрением и слухом. Но у этих детей есть несформированность некоторых частных психических процессов, которые могут ничем не проявлять себя в повседневной жизни, но создают серьёзные препятствия для овладения письмом и чтением.

А.Р. Лурия выделил 3 блока мозга отвечающих за функции чтения и письма.

I блок – энергетический, если у ребёнка несформирован первый блок, то мы наблюдаем быструю утомляемость, эмоциональную неуравновешенность, двигательную неловкость.

II блок – блок приёма, переработки, хранения информации. При несформированности второго блока у детей возникают проблемы с памятью, сложности ориентироваться в пространстве, трудности в реализации звуков на слух.

III блок – регуляция, программирование и контроль. Когда нарушен третий блок наблюдаются трудности контроля своего поведения, проблемы в соблюдении учебных правил, сложности в формировании выводов из полученной информации.

Основная работа по преодолению трудностей в обучении, чем бы они ни были вызваны, ложится на плечи педагогов. И главный помощник ребёнка на этом непростом пути – это педагог. Для того чтобы оказать грамотно помощь ребёнку педагог должен знать, каким образом осуществляется процесс письма и чтения.

Условно операции письма можно разделить на 3 этапа. Эти этапы должны быть не только сформированы, но и операции этих этапов должны быть сформированы и автоматизированы. Первый этап письма – это выполнение фонематического восприятия анализа и синтеза слова, для этого у ребёнка должна быть сохранная слухоречевая память и достаточный её объём. Второй этап формирования

навыка письма – этап перешифровки фонемы в графему, для этого необходима сохраняемая зрительная память и зрительно – пространственная память. Третий этап – это перешифровка графемы в кинему, для этого необходима сохраняемая двигательная память, в частности должен быть сформирован пальцевой праксис.

Нужно отметить, что в последнее время у большого количества детей, начинаются проблемы на письме при увеличении темпа работы. Стоит преподавателю начать диктовать хоть немного быстрее – ребёнок тут же допускает большое количество ошибок. Другими словами скорость протекания его мыслительных процессов не соответствует скорости подачи материала. Он просто не успевает за тем, что говорит учитель. А значит, нужен индивидуальный подход в обучении ребёнка и соответственно помощь других специалистов: учителя-дефектолога, логопеда, педагога-психолога, нейропсихолога.

Для достижения высокого уровня в развитии необходимо индивидуальное сопровождение воспитанника это главный элемент коррекционной работы. К конкретному ребёнку применяется индивидуальный маршрут сопровождения развития, который практически образует траекторию достижения конечной цели всей коррекционной работы. Активность и открытость наиболее важные требования к индивидуальному маршруту, он формируется на этапе предварительной и первичной диагностики. Индивидуальное сопровождение начинается с предварительной диагностики проводимой планомерно в дошкольных образовательных учреждениях, с целью выявления детей с предрасположенностью к трудностям в обучении. На этом этапе закладываются начальные данные для формирования в последующем индивидуального маршрута сопровождения каждого из них.

Ранняя диагностика имеет колоссальное значение. Если помощь оказана детям в 1–2 классе, то это повышает шанс на успех в 80%, если помощь оказывается в 5–7 классе, то шанс на успех снижается до 10–15%.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать выводы. Для успешной адаптации и нормального психофизического развития ребёнка необходимо гармоничное сочетание внутренних факторов, которые обеспечиваются внутренними структурами головного мозга индивидуально у каждого ребёнка. И внешних факторов, которые связаны с социальной ситуацией развития, которая обеспечивает формирование ведущей деятельности.

И если функция не сформирована в сензитивный период развития, то это может сказаться на всём дальнейшем обучении ребёнка.

Ресурсная помощь таким детям будет оказываться исходя из степени его нарушения и чем оно обусловлено. Будет выделяться ведущий специалист для коррекционной работы с этим ребёнком. В организациях существует психолого-педагогическая комиссия, и её основная задача – выявление ведущего направления в структуре дефекта. Если у ребёнка выявляются нарушения чтения, письма, ВПФ: внимания, памяти, мышления; эмоционально-волевой сферы, то ему будет оказана помощь в полном объёме. Ему нужен для корректировки поведения педагог-психолог, для формирования навыков чтения и письма учитель-логопед, для формирования ВПФ и их дальнейшего развития учитель-дефектолог. Чаще всего это дети, которые ходят в коррекционные классы. Но в последнее время часто приходят дети с педагогической запущенностью.

Если у ребёнка нарушена эмоционально-волевая сфера, то ему назначаются занятия с педагогом-психологом. Работа специалистов становится гораздо эффективнее, если родители принимают участие в работе с ребёнком, оказывают поддержку и не ругают ребёнка за плохие результаты в учёбе.

Список литературы

1. Адушкина К.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учеб. пособ. / К.В. Адушкина // Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособ. для студентов учреждений высш. профес. образов. / А.Р. Лурия. – Академия, 2013.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100.000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. проф. Л.И. Скворцовой. – М.: АСТ, 2022.

Темнова Анастасия Владимировна
студентка
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

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

DOI 10.31483/r-106361

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ДОРОГАХ

Аннотация: в статье представлены психолого-педагогические и возрастные особенности развития безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста на дорогах.

Ключевые слова: ФГОС ДО, психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста, возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, правила дорожного движения, детский дорожно-транспортный травматизм.

В пункте 6 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) одной из задач является постановка формирования общей культуры личности ребенка, в том числе ценности здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативы, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок к учебной деятельности [8].

Также в пункте 3.2.1 ФГОС в дошкольном образовании должны быть установлены требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, к которым относятся: использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, которые соответствуют их возрастным и индивидуальным особенностям; построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития; возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения; поддержка родителей / законных представителей в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность [8].

В ДОО проводится целенаправленная работа по: реализации принципа возрастного соответствия; реализации принципа индивидуализации дошкольного образования, что означает построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и интересов детей; эффективному взаимодействию с семьями воспитанников.

Необходимо отметить, что согласно указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» было поставлено Правительству Российской Федерации обеспечить достижение приоритетных национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 г. Одной из целей является разработка совместно с органами государственной власти субъектов Российской Федерации национального проекта «Безопасные и качественные автомобильные дороги». Данный национальный проект состоит из четырех федеральных проектов, одним из которых является проект «Безопасность дорожного движения». В пятом разделе данного проекта поставлена задача по совершенствованию обучения детей основам правил дорожного движения и привития им навыков безопасного поведения на дорогах [9].

Дети дошкольного возраста, находящиеся рядом с проезжей частью дороги, в силу психологических, физиологических и возрастных особенностей попадают в дорожно-транспортные происшествия (ДТП), что сказывается на их поведении в дорожной обстановке.

По мнению В.Н. Макаровой, «дети дошкольного возраста подвижны, нетерпеливы, у них недостаточно сформировано чувство опасности, они плохо ориентируются в пространстве, поэтому дети больше других подвергаются опасности на дорогах» [3].

Несмотря на важность познавательного развития ребенка, его гармоничное развитие невозможно без эмоционального отношения к окружающему миру в соответствии с ценностями, идеалами и нормами общества [4].

Психологические, физические и возрастные особенности детей дошкольного возраста во многом определяют их поведение на дороге. Детская импульсивность, спонтанность, суженное восприятие, рассеянное внимание, почти полное отсутствие опыта и развитых способностей предвидения последствий своих действий, и поведения окружающих обуславливают резкие изменения в поведении ребенка, которые с большим трудом могут быть предугаданы другими участниками дорожного

движения. Все эти обстоятельства заставляют отнести детей дошкольного возраста к категории пешеходов с повышенным риском.

У детей старшего дошкольного возраста в связи с расширением поля зрения и развитием глаз увеличивается способность следить за событиями в 10-метровом пространстве. В этом возрасте поле зрения ребенка очень маленькое, оно составляет одну десятую часть поля зрения взрослого человека. Скорость реакции у дошкольника 6-летнего возраста на световой или звуковой раздражитель выше, чем у детей более старшего возраста.

В связи с подвижностью детей, повышенной возбудимостью, короткими нервными путями от рецепторов к мышцам время их реакция должно быть короче, однако, это не так. Несовершенство многих нервно-психических функций значительно увеличивает время реакции – у детей дошкольного возраста уходит много времени, чтобы отличить один сигнал от другого, чтобы выбрать правильное направление движения. Также, стремление играть в любых ситуациях способствуют непредсказуемости и импульсивности в поведении ребенка. Находясь на улице, ребенок получает много новых впечатлений, переполняется эмоциями: радуется, удивляется, проявляет к чему-то интерес и совсем не обращает внимание на опасности дорожной среды. Он может побежать на дорогу за укатившимся мячом, или неожиданно появиться на дороге на велосипеде, самокате и т. д., не понимая опасности движущегося транспорта. Ребенок дошкольного возраста плохо распознает источники звука. Он слушает только те звуки, которые ему интересны. Дошкольнику трудно определить, с какого направления исходят звуки, он не может переводить взгляд с близких предметов на дальние и наоборот. Все физиологические системы ребенка еще не достигли полного развития. Многие процессы подвижны и непостоянны, поэтому дети и взрослые по-разному реагируют на одно и то же движение [10].

Есть и индивидуальные особенности поведения дошкольника. Так, для ребенка с сильной нервной системой приятны шумные игры, яркий свет и т. д. Чем сильнее раздражители, тем большая у него скорость реакции. И при громком сигнале автомобиля такой ребенокотреагирует быстро.

Ребенок же со слабой нервной системой в этом случае может испугаться, оказаться в замешательстве. У него при сильных раздражителях возникает противоположная реакция – реакция торможения.

Исследования психофизиологов показывают, что у дошкольника не развито боковое зрение, угол зрения в 10 раз меньше, чем у взрослого. Время реакции ребенка на опасность с момента ее обнаружения составляет 1,3–1,5 с, а у взрослого 0,6–0,8 с. Чем опаснее ситуация на дороге, тем более медленно и неправильно он принимает решение, так как теряет, не зная, что делать.

Охрана жизни ребенка – приоритетная задача системы дошкольного образования, реализация которой способствует сохранению и укреплению здоровья детей, дает импульс к их формированию. Именно в этом возрасте у ребенка формируются основы здорового образа жизни и правила безопасного поведения [4].

Непрерывное и систематическое обучение граждан всех возрастных категорий правилам безопасного поведения на дорогах является одним из необходимых условий выполнения поставленных задач.

Обучение детей безопасному поведению на улицах и дорогах, профилактика детского дорожно-транспортного травматизма является неотъемлемой частью и естественный компонент воспитательно-образовательного процесса дошкольных образовательных учреждений республики [1].

Список литературы

1. Ключанов О.С. Дорога, ребенок, безопасность: метод. пособ. по правилам дорожного движения для воспитателей / О.С. Ключанов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2014. – 61 с.
2. Саулина Т.Ф. Три сигнала светофора / Т.Ф. Саулина. – М.: Просвещение, 2013. – 95 с.
3. Макарова В.Н. Формирование осознанного безопасного поведения на улицах города у детей дошкольного возраста / В.Н. Макарова // Молодой ученый. – 2019. – №50 (288). – С. 354–357.
4. Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков. – Екатеринбург: Ладо, 2014. – 52 с.
5. Новые законы и нормативные акты: всероссийский правовой журнал // Российская газета, 1997–2020. – 2019. – №15. – 255 с.
6. Об утверждении «Стратегии безопасности дорожного движения в Российской Федерации на 2018–2024 гг.»: распоряжение Правительства РФ от 8 января 2018 г. №1-р.
7. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – М.: Мозаика-синтез, 2019. – 336 с.
8. Правила дорожного движения для детей дошкольного возраста / сост. Н.А. Извекова. А.Ф. Медведева, Л.Б. Полякова; под ред. Е.А. Романовой, А.Б. Малюшкина. – М.: Сфера, 2015. – 64 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки / ред.-сост. Т.В. Цветкова]. – М.: Сфера, 2015. – 96 с.
10. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Academia, 2011. – 384 с.

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ

***Аннотация:** в статье описаны особенности семантической дислексии у детей младшего школьного возраста, рассмотрены современные технологии развития семантической стороны речи у детей в младшем школьном возрасте с нарушением чтения. Автор обосновывает применение наглядного моделирования при работе над семантической стороной речи у детей младшего школьного возраста.*

***Ключевые слова:** младший школьный возраст, нарушения чтения, семантическая сторона речи, дислексия, наглядное моделирование.*

В настоящее время по наблюдениям исследователей и практиков в области преподавания в начальной школе отмечается большое количество детей с нарушениями чтения. Дети школьного возраста, не умеющие читать, или плохо читающие, испытывают затруднения в приобретении знаний. Чтение – важный и сложный психофизиологический процесс, а период школьного обучения всегда предполагает самостоятельную работу детей, прежде всего работу над книгой. Недостаточное овладение учащимися техникой чтения, а главное, умением понять прочитанное, будет сопровождаться серьезными трудностями в формировании универсальных учебных действий, которые могут привести к неуспеваемости.

Одним из основных симптомов нарушения чтения является недостаточный уровень развития семантической стороны речи. Такой тип речевой патологии также называют механическим чтением, так как технически ребенок полностью правильно озвучивает прочитанную информацию, но не может передать её суть.

Семантическая дислексия проявляется сложностью звукового и слогового анализа и восприятием слова при считывании информации как отдельной единицы, не связанной с другими членами предложения. При её коррекции первая и ведущая задача учителя-логопеда – научить ребенка понимать содержание текста.

Особенности развития семантической стороны речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями чтения изучали такие ученые, практики как Т.Г. Аркадьева, И.Н. Горелов, Л.С. Выготский, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, Е.С.Кубрякова, М.М. Кольцова, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, Н.В. Уфимцева, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин и другие.

Дети достаточно легко и быстро усваивают предметную отнесенность слова, которая является первоначальной формой существования его значения. Главным фактором при этом выступает предметно-практическая и игровая деятельность, а также практика общения со взрослыми. Для детей с семантической дислексией большую сложность представляют слова с абстрактным, отвлеченным значением. Усвоение данной категории слов предполагает целенаправленное обучение.

Важным условием работы над развитием семантической стороны речи является знакомство с предметом, о котором ведется речь. Так указывает Л.И. Переслени про социальный и читательский опыт: «Прошлый опыт способствует накоплению вероятностных связей между отдельными явлениями. Чем больше объем накопленной информации, тем выше вероятность не только адекватной и своевременной реакции на события окружающей среды, но и готовность к восприятию явлений, следующих в определенной последовательности, с опорой на память об этой ранее встречавшейся последовательности» [3].

В настоящее время современные педагоги в поиске новых идей, технологий, методов и приёмов для успешного преодоления трудностей в чтении.

Наглядное моделирование – одна из популярных и эффективных технологий развития и коррекции при любой этиологии, в частности семантической дислексии. Применение данной технологии является неотъемлемой частью обучения младших школьников с семантической дислексией, так как именно у данной категории детей решение мыслительных задач производится с доминирующей ролью внешних средств. Этапы моделирования: усвоение и анализ сенсорного материала; перевод его на знаково-символический язык; работа с моделью.

Л.Ф. Обухова отмечает, что логические, пространственные и временные отношения ребенок материализует с помощью различных моделей и схем, а также может использовать условно-символические изображения и несложные графические схемы. Их применение в работе с детьми с семантической дислексией направлено на включение зрительной, двигательной и ассоциативной памяти [2].

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия, научиться работать с ними. По мнению Т.В. Егоровой и А.Н. Леонтьева, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Обучение младших школьников с семантической дислексией наглядному моделированию производится в определенном порядке, постепенно увеличивая долю самостоятельного участия детей. Учитель-логопед выразительно читает рассказ, затем проводится беседа с целью выяснить правильное усвоение содержания произведения ребенком. Методическим признаком в беседе выступают вопросы педагога, на которые детям предлагается отвечать с помощью наглядной схемы. При его ответе, дети выбирают соответствующую картинку, связанную с вопросом. Наглядная схема в ходе беседы помогает одним детям проверить и углубить понимание текста, а другим – понять свои ошибки. Также наглядные схемы рекомендуется применять при установлении последовательности событий литературного произведения [1].

Наглядное моделирование выступает в качестве плана речевого высказывания. Опорные рисунки помогают детям найти пропущенные моменты произведения, вносить дополнения в пересказ, «находить» ошибки в употреблении слов и словосочетаний, грамматическом оформлении высказываний.

В процессе развития семантической стороны речи на логопедических занятиях использование метода моделирования дополняется другими методическими приемами – вспомогательными вопросами.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что читать и пересказывать с использованием наглядного моделирования гораздо легче, дети видят действующих лиц, и своё внимание концентрируют на правильном построении предложений, на воспроизведении в своей речи необходимых лексико-грамматических конструкций. При обучении рассказыванию при помощи наглядного моделирования, важно помнить то, что нужно вовремя отойти от использования наглядных средств. В дальнейшем ребенок должен без подсказок, самостоятельно составлять рассказ и читать текст, понимая его содержание.

Используя наглядное моделирование в коррекционной работе позволяет детям учиться анализировать новый материал, графически его изображать, у них развивается усидчивость, зрительное восприятие, повышается чувство заинтересованности в обучении, развивается чувство ответственности, а удовлетворенность результатом своего труда – прекрасная ситуация успеха на занятии. Также у детей совершенствуются психические процессы: память, внимание, мышление. Это важно для результативности коррекционной работы.

Мы выяснили, что наглядное моделирование – способствует эффективной коррекционно-развивающей работе над семантической стороной речи. Научные исследования и практика подтверждают, что наглядные модели – это та форма выделения, обобщения, которая доступна детям младшего школьного возраста. Также использование наглядного моделирования развивает умственные способности обучающихся.

Список литературы

1. Гаркуша Ю.Ф. Использование наглядного моделирования в коррекционном обучении дошкольников с ОНР/ Ю.Ф. Гаркуша, Т.Н. Кроткова // Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. – 1999. – С. 84–91.
2. Омельченко Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л.В. Омельченко // Логопед. – 2008. – №4. – С. 102–115.
3. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособ. для студентов сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева. – М.: Академия, 2005.

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

Аврамчук Алла Алексеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматриваются различные подходы к проблеме понимания предложно-падежных конструкций, дается описание появления предложно-падежных конструкций в онтогенезе и приводятся особенности их усвоения на примере детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: предложно-падежные конструкции, предлоги, падежи, окончания, дети с общим недоразвитием речи.

Для социализации в обществе очень важна грамотная речь, которая представляет из себя крайне сложную интеллектуальную операцию [5, с. 412]. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) испытывают большие трудности в овладении речевыми навыками, значительно страдает грамматический строй речи, а словарный запас ограничен. В рамках грамматического строя речи мы хотели бы осветить особенности усвоения предложно-падежных конструкций у этой категории детей.

Проблема предложно-падежных конструкций может быть рассмотрена с разных сторон: со стороны психологического, педагогического, лингвистического и психолингвистического подхода.

При психологическом подходе (Л.С. Выготский, Н.Я. Семаго и др.) предложно-падежные конструкции корректируют с оптико-пространственными представлениями. Согласно исследования Н.П. Рудаковой и Е.Л. Маливановой [6, с. 109; 4, с. 105], существует крепкая положительная связь между развитием навыка оптико-пространственных представлений у детей и с навыком формирования предложно-падежных конструкций в речи.

Педагогический подход (М.М. Алексеев, В.И. Яшина и др.) основан на наглядных, словесных и практических методах формирования предложно-падежных конструкций. Согласно этому подходу необходимо использовать вышеперечисленные методы и тем самым ребенок сможет компенсировать аграмматизмы в речи.

При лингвистическом подходе (И.А. Зубкова, Г.Н. Сергеев, Е.М. Шахова и др.) предложно-падежные конструкции рассматриваются со стороны семантики, морфологии и синтаксиса. Со стороны семантики предложно-падежные конструкции представляют собой неразделимое сочетание имени существительного с предлогом. Со стороны морфологического подхода предложно-падежная конструкция – это словосочетание, имеющее опорное слово. Со стороны синтаксического подхода предложно-падежная конструкция – это единое синтаксическое средство, при котором предлог включен в семантику словоформы. При данном подходе предложно-падежная конструкция выступает в роли одного члена предложения.

Психолингвистический же подход (Т.В. Ахутина, А.А. Леонтьев, Н.И. Лепская и др.) базируется на разделении речи на функциональные блоки. В рамках этого подхода можно считать, что проблема аграмматизмов скрывается в несформированности операций грамматического структурирования. Сложность заключается в том, что один и тот же предлог имеет разные значения в зависимости от контекста.

Развитие речи происходит комплексно. Необходимым фактором для развития лексико-грамматического строя речи служит навык обобщений, который позволяет ребенку овладеть словообразованием и словоизменением. Сложность заключается в том, что большинство предлогов носят абстрактный для понимания характер и при отсутствии сформированного навыка словообразования и словоизменения ребенку с ОНР трудно подобрать необходимую форму слова. Однако, не стоит забывать, что для оценки речевого развития детей необходимо руководствоваться возрастом и соответствующим ему этапам развития. Поэтому следует обратиться к трудам лингвистов, изучающих становление речи детей.

Согласно исследованиям А.Н. Гвоздева и С.Н. Цейтлин [1, с. 34; 7, с. 47] процесс усвоения предложно-падежных конструкций у детей без патологий начинается в младшем дошкольном возрасте. Усвоение падежей в онтогенезе происходит довольно рано, в период от 1 года 9 месяцев до 2 лет 3 месяцев. Однако у детей с ОНР (имеющих III речевого развития) уже на этом этапе возникают трудности и навык задерживается. Н.С. Жукова [2, с. 47] в исследованиях детей с дизонтогенезом речевого развития отмечает, что у детей наблюдаются сложности понимания падежей и падежных окончаний.

Согласно наблюдениям А.Н. Гвоздева первыми предложениями, появляющимися в речи детей, являются именно предлоги с пространственным значением («в», «на», «около», «за» и др.). Причем в норме дети легко овладевают простыми предлогами, и только сложносоставные (например, «из-за») могут вызывать трудности. В старшем дошкольном возрасте дети в среднем овладевают 21 предлогом.

По сведениям Л.И. Лепской [3, с. 49], после появления предлогов в речи происходит этап усвоения флексий.

Согласно вышесказанному можно сделать вывод, что появление предложно-падежных конструкций в речи детей включает в себя одновременно и усвоение падежей, предлогов и правильное употребление флексий.

В большинстве случаев дети с ОНР к достижению старшего дошкольного возраста не успевают овладеть всеми необходимыми грамматическими приемами и их речь все еще содержит аграмматизмы. При построении своих высказываний дети прибегают к упрощению своей речи, убирая из нее предлоги. Для детей данной категории не очевидна взаимосвязь между предлогами и окончаниями. Часто дети используют наиболее употребимые окончания, к которым они привыкли, несмотря на то, что они в данном случае приходятся «не к месту». Можно выделить, что благоприятным фактором для дальнейшей коррекции считается замена необходимого предлога на ничего незначащие гласные (например, «а», «у» или др.).

С.Н. Цейтлин [7, с. 156] уделила большое внимание изучению детской речи и сделала вывод, что отсутствие предлога в речи может быть вызвано разными факторами. Например, предлог может отсутствовать из-за дефектов произносительной стороны речи или из-за задержки формирования предложной системы в понимании ребенка. Очень важно на этапе диагностики разграничить фонетический дефект от грамматического. Потому что от этого будет зависеть коррекционная работа, которую необходимо начинать в раннем дошкольном возрасте.

Стоит заметить, исходя из работ Р.И. Левиной, Т.Б. Филичевой и др., что дети с ОНР интеллектуально сохранены и проходят те же этапы онтогенетического усвоения лексико-грамматических норм языка, что и дети без речевой патологии, однако темп усвоения снижен. Усвоение предложно-падежных конструкций так же происходит с задержкой: часто искажаются падежные формы и неправильно подбираются падежные окончания. В беседах этих детей преобладают простые предложения, без пространственных членов предложения. Смысловая сторона речи также искажена. Общее недоразвитие речи всегда носит разнообразный характер. Накладывается еще дефицит общения.

Дети с ОНР совершают множество ошибок при использовании предложно-падежных конструкций в речи. Можно выделить следующие: пропуск и замена предлогов, замена одних предложно-падежных конструкций другими, неверное использование флексий, неправильно употребление и предлога и падежного окончания.

Важно компенсировать навык использования предложно-падежных конструкций в устной речи детей еще в дошкольном возрасте, так как аграмматизмы неминуемо перейдут в письменную речь и создадут дополнительные трудности при постижении школьной программы.

Список литературы

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 160 с.
2. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: учеб.-метод. пособ. – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
3. Лепская Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. – РГГУ, 2017. – 311 с. – ISBN 978-5-7281-1907-4.
4. Маливанова Е.Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / Е.Л. Маливанова. – М., 2009. – 202 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
6. Рудакова Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Рудаковская. – М., 2005. – 188 с.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.

Агаева Ирада Рауф кызы
магистрант
Брагина Елена Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

***Аннотация:** в статье представлены результаты апробации программы формирования личностного компонента готовности к школьному обучению дошкольников 6–7 лет с ТНР. В личностной готовности к обучению в школе выделены внутренняя позиция школьника и особенности взаимодействия с взрослым, позитивная самооценка, способность к сотрудничеству со сверстниками, мотивация учения. Программа включает как развивающую работу с детьми, так и работу с их родителями.*

***Ключевые слова:** дошкольники с ТНР, готовность к обучению в школе, личностный компонент готовности к обучению в школе.*

В ряду важнейших задач, решение которых должно обеспечить преемственность инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями, можно выделить подготовку дошкольников с ограниченными возможностями к школьному обучению. Как отмечает Е.А. Кинаш, подготовка детей с ОВЗ к обучению в школе должна рассматриваться как целевой ориентир ФГОС ДО [2].

Не останавливаясь на составе такого комплексного образования, как психологическая готовность дошкольника к обучению в школе, отметим, что, по мнению ряда авторов, фундаментом успешной школьной адаптации будущего первоклассника выступает личностный компонент школьной готовности, включающий мотивационную готовность, позитивную самооценку, сформированное внеситуативно-личностное общение со взрослыми и умение взаимодействовать со сверстниками и, прежде всего, внутреннюю позицию школьника [1; 4; 5].

В соответствии с этим подходом нами была разработана программа формирования личностной готовности к школьному обучению дошкольников 6–7 лет, которая была реализована в МБДОУ №226 «Капитошка» г. Ульяновска. В реализации программы приняли участие 10 детей с ТНР. Программа проводилась в течение 3 месяцев (12 недель) и включала различные игры на развитие произвольной сферы (напр., графический диктант «Дедушка», игра-лабиринт «Помоги другу добраться до школы», разрезные картинки), умения работать по образцу (оригами «Школьный пенал», сбор узора по схеме «Собери подарок другу»), моделирование различных ситуаций, знакомящих детей со школой («Путешествие в школу», «Школьный звонок зовет на урок!» и т. п.); упражнения, направленные на понимание себя и других детей, развитие интереса к окружающим, умения слушать; упражнения, ориентированные на формирование познавательной мотивации. В связи с тем, что у детей с нарушениями речи наблюдаются значительные затруднения во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, в программу занятий было включено много игр и упражнений на развитие сотрудничества («Чудесный подарок», «Передай эмоцию», «Здравствуй, друг!» и др.).

Вместе с тем при проектировании коррекционно-развивающей программы мы учитывали позицию исследователей, считающих, что успешная подготовка дошкольников с ОВЗ к школьному обучению предполагает вовлечение в коррекционно-развивающую работу родителей [3]. Это определило разработку и параллельное проведение системы занятий для родителей, включающих беседы на родительском собрании о сути и важности психологической готовности ребенка к школьному обучению и вкладу семьи в ее формирование, решение педагогических ситуаций, обсуждение опыта семейного воспитания и взаимодействия с детьми в семье в малых группах.

В целях оценки эффективности программы формирования личностной готовности к школьному обучению дошкольников с ТНР ее реализация была построена в соответствии со схемой формирующего эксперимента, включая, наряду с коррекционно-развивающим этапом, этапы предварительной и итоговой диагностики тех показателей школьной готовности, которые были определены как целевые:

В качестве диагностических методик использовались:

– методика «Зеркало» и «Колдун» (А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова) для определения особенностей сотрудничества с взрослым, отношения ребенка к задачам, предложенным взрослым (типа отношения к взрослому и школе в целом);

– методика «Лесенка» (В.Г. Щур), предназначенная для диагностики самооценки;

– методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман), направленная на диагностику сформированности действий детей по согласованию усилий (сотрудничества) в процессе выполнения задания.

Дополнительно в итоговую диагностику была включена методика «Определение мотивов учения» (М.Р. Гинсбург), предназначенная для изучения сформированности мотивов учения.

Сопоставление результатов предварительной и итоговой диагностики особенностей отношения к взаимодействию с взрослым на основе методики «Зеркало» с использованием критерия Фишера выявило значимое уменьшение количества детей с коммуникативным типом (6 детей до реализации программы и 2 ребенка – по ее окончании; ϕ -критерий=1.889, $p \leq 0.05$) и одновременно значимое увеличение числа детей с учебным типом отношения к заданию взрослого (ϕ -критерий=2.073, $p \leq 0.05$). Количество детей с дошкольной готовностью уменьшилось незначительно: 4 ребенка до реализации программы и 3 ребенка – после.

Применение методики «Колдун» на этапе предварительной диагностики позволило установить псевдоучебный тип сотрудничества с взрослым у 3 детей и предучебный – у 7 детей. По результатам итоговой диагностики количество детей с предучебным типом сотрудничества с взрослым увеличилось до 9, появился 1 ребенок с учебным типом взаимодействия с взрослым, псевдоучебный тип не был обнаружен ни у одного ребенка. Эти результаты позволяют считать, что в целом в данной группе детей сформирована основа внутренней позиции школьника.

На предварительном этапе в ходе выполнения методики «Рукавички» 5 детей обнаружили низкий и 5 – средний уровень сформированности согласованности действий с партнером. В ходе итоговой диагностики не выявлено ни одного ребенка с низким уровнем сформированности действий сотрудничества со сверстником, у 6 детей установлен высокий уровень сотрудничества со сверстником и у 4 – средний. Значение Т-критерия Вилкоксона равно 1, $p \leq 0.01$.

Важные, на наш взгляд, результаты получены на основе использования методики «Лесенка». Если анализировать обобщенные данные, то есть соотношение завышенных, адекватных и заниженных самооценок в целом, без конкретизации по отдельным шкалам, то сопоставление результатов предварительной и итоговой диагностики обнаруживает существенное уменьшение количества завышенных самооценок (7 детей первоначально и 3 ребенка после реализации программы, ϕ -критерий=1,84, $p \leq 0.05$) и одновременно достоверное увеличение числа детей с адекватной самооценкой (1 ребенок по результатам предварительной диагностики и 7 детей по результатам итоговой диагностики, ϕ -критерий=2,359). Вместе с тем не выявлено ни одного ребенка, который считал бы себя несчастным или нелюбимым, и увеличилось количество детей, которые считают себя достаточно умными, хорошими и добрыми. Мы полагаем, что немаловажную роль в этом сыграла работа с родителями, включавшая, в том числе, занятия, направленные на развитие навыков сотрудничества с ребенком.

Результаты применения методики «Определение мотивов учения» позволили констатировать, что преобладающим мотивом у дошкольников, принимавших участие в нашем исследовании (у 8 из 10 детей), является учебный мотив, что можно рассматривать как свидетельство сформированности у них основы «внутренней позиции школьника», ориентации на собственно учебные аспекты школьной жизни. У 2 детей установлено преобладание социального мотива. Отметим, что у этих детей по результатам методики «Зеркало» зафиксирован коммуникативный тип, результатам методики «Колдун» – предучебный тип, что в целом свидетельствует об определенной недостаточности сформированности у них школьной зрелости и необходимости дополнительной индивидуальной работы.

Список литературы

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина – СПб.: Питер., 2004. – 208 с
2. Кинаш Е.А. Подготовка детей с ОВЗ к обучению в школе как целевой ориентир ФГОС ДО / Е.А. Кинаш // Дошкольное воспитание. – 2018. – №9. – С. 47–53.
3. Кинаш Е.А. Ребенок с ОВЗ идет в школу. Помощь дефектолога семье / Кинаш Е.А. // Дошкольное воспитание. – 2020 – №9. – С.79–84.
4. Коржук Е.Л. Личностная готовность как компонент психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников / Е.Л. Коржук // Наука, образование, личность. – 2014. – Т. 2. – С. 50–55.
5. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособ. для практ. психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков – М.: Владос, 2001. – 256 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** в статье представлен краткий теоретический анализ применения метода моделирования в логопедической практике. Описываются возможности и эффективность использования метода наглядного моделирования в коррекции нарушений слоговой структуры слова у дошкольников. В статье предложены варианты игр, приведены комментарии к их применению.*

***Ключевые слова:** наглядное моделирование, слоговая структура слова, модель, речеслуховое восприятие, речедвигательные навыки.*

Процесс развития речи в дошкольном возрасте тесно связан с умственным развитием. Эту связь надо рассматривать и как значение языка для развития мышления, и как роль интеллекта для овладения языком, то есть развивая речь ребенка, мы развиваем его мышление и наоборот.

Для решения этих задач в ходе работы с детьми используют различные методы и приемы развивающего обучения. В частности, метод моделирования – это процесс создания моделей и их использование для формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между частями этих объектов.

Широкое применение в логопедической работе с детьми, особенно старшего дошкольного возраста, получило знаково-символическое (наглядное) моделирование.

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Этот метод развивает пространственное воображение, позволяет усваивать сложную информацию и зрительно представить теоретические понятия, дает возможность развивать артикуляционную моторику, использовать творческие возможности детей и их фантазию.

С помощью наглядного моделирования решается одна из важных задач в коррекционной работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи – преодоление нарушений 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 и синтеза, 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.

Анализ работ данных авторов указывает на то, что у детей с ОНР нарушения слоговой структуры слов связаны с недостаточным уровнем сформированности таких механизмов, как артикуляторный, ритмический, динамический, а также механизмов анализа и синтеза языковых единиц и контроля их языковой правильности.

Научные исследования и практика показывают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста (Леон Лоренсо С., Л.М. Хализева и др.). Ученые также обращают внимание на то, что использование методов наглядного моделирования развивает умственные способности дошкольников.

Применение наглядных модулей помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это очень важно для дошкольников, так как у них мыслительные задачи решаются в основном с помощью внешних средств, а визуально представленный материал усваивается продуктивнее вербального, так как предложен в более доступной для детей форме (Т.В. Егорова, А.Н. Леонтьев). Педагог, предлагая дошкольнику различные наглядные вспомогательные средства (схемы, модели), помогает ему не только слышать свою и обращенную речь, но и видеть ее детали. Это повышает познавательную активность ребенка и эффективность всего коррекционно-логопедического воздействия в целом. Используя на занятиях опорные схемы, мы задействуем не только вербальную память для решения когнитивных задач, но и, в первую очередь, зрительную, а также двигательную и ассоциативную.

Схематизация и моделирование помогают детям образно представить структуру слова, используя наглядные символы звуков и слогов, из которых оно состоит, научиться определять их количество, соотносить слово со звуко-слоговой схемой. Все это подготавливает детей к овладению навыком послогового чтения.

Процесс моделирование состоит из нескольких этапов:

- усвоение и анализ сенсорного материала;
- перевод его на знаково-символический язык;
- работа с моделью (схемой).

В качестве внешних опор могут выступать различные символы: схематические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы), геометрические фигуры, предметные картинки, различные предметы.

Коррекционная работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов состоит из развития речеслухового восприятия и речедвигательных навыков.

Так, при формировании фонетической стороны речи метод наглядного моделирования помогает:

- познакомить детей с понятием «слово» и его протяженностью;
- образно представить структуру слова;
- познакомить с понятиями «слог» и «звук»;
- определять место звука в слове (начало, середина, конец) и соотносить со схемой;
- определять порядок следования звуков в слове;
- определять количество звуков и слогов в слове;
- изображать гласные и согласные звуки с помощью визуальных символов, дифференцировать твердые / мягкие согласные, выделять словесное ударение, различать ударные и безударные гласные;
- сформировать навыки звуко-слоговой анализа и синтеза, подбора слов к заданной звуковой и слоговой модели.

Для развития фонетического восприятия успешно используются следующие игры и упражнения:

– «Длинный – короткий». Цель: научить определять протяженность слов. Детям предлагается, услышав слово, определить длинное оно или короткое и положить фишку под соответствующую полосу;

– «Нарисуем слова». Цель: научить составлять слоговую схему слов с помощью символов. Детям предлагается прослушать слова и выложить столько фишек, сколько раз они хлопнут в ладоши (например, кот, ва-за, ма-ши-на и т. д.);

– «Поезд». Цель: научить делить слова на слоги. Детям предлагается разместить картинки в вагонах поезда: в вагоне под цифрой 1 – с одним слогом, под цифрой 2 – с двумя слогами, под цифрой 3 – с тремя;

– «Найди свой домик». Цель: научить выделять ударный слог и соотносить со схемой. Детям предлагается поместить предметные картинки в домики в соответствии со слогаударной схемой;

– «Разрезные картинки». Цель: научить произносить слова различной слоговой конструкции с опорой на схему. Предметная картинка разрезается на определенное количество частей (в зависимости от количества слогов). Ребенок складывает картинку и называет ее, нажимая последовательно на каждую часть (например, ва-за, ра-ду-га и т. п.).

Для развития речедвигательных навыков при работе над слоговой структурой слова можно использовать прием выстраивания визуально-ритмических рядов (последовательного выкладывания предметов), что тоже является примером наглядного моделирования. Данный прием способствует подготовке ребенка к усвоению ритмической структуры слов родного языка.

При выкладывании рядов последовательность может быть простая (один-один) и сложная (один-два, два – один; три-два, два-три и т. п.).

Простая последовательность формирует у дошкольника умение составлять слова первой слоговой структуры. Если ребенок правильно выполняет задание, значит он готов к тому, чтобы соединять элементарные слоги («ва-та», «ки-са»), а также переключать внимание с одного слога на другой. После усвоения простой структуры (1:1) можно усложнить задания, предложив для выстраивания структуру 1:2, далее 2:1.

В качестве примера работы над ритмической стороной речи может быть предложена дидактическая игра «Цветные дорожки», цель которой развивать чувство ритма, формировать слоговую структуру слова, закреплять навык автоматизации и дифференциации звуков.

Ребенок должен построить визуально-ритмический ряд (для этого можно использовать разноцветные камешки, фишки, пуговицы, карандаши): зеленый, желтый, зеленый – продолжи ряд. Если ряд составлен правильно, нажимаем указательным пальцем на фишку и произносим слоги. Например, зеленая – слог «цы», желтая – «па». «Цы-па, цы-па, цы-па, цы-па» и т. д. Можно брать любые слоги, доступные для проговаривания ребенку: «Ва-ня», «де-ти».

В качестве наглядных моделей в играх на формирование слоговой структуры слова можно использовать визуально-ритмические дорожки и круги. Например, в игре «Парковка для машин» используется дорожка в виде парковки, на которой надо расставить разноцветные машины в соответствии с заданной последовательностью и проговорить слоги. Аналогичные игры «Посади птичек в клетки», «Накорми котят» и т. п.

Приведенный перечень упражнений и игр на основе метода наглядного моделирования, которые можно использовать в работе над слоговой структурой слова, не является полным и может использоваться в различных модификациях на логопедических занятиях.

Итак, применение наглядного моделирования в коррекционной работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи позволяет:

- поддерживать интерес к занятиям;
- дать визуальное подкрепление озвученному заданию;

– облегчать и ускорять процесс запоминания и усвоения материала, формировать приемы работы с памятью;

– учить выделять главное, упорядочить полученные знания.

Использование данного материала на логопедических занятиях расширит профессиональный арсенал педагогов.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. – Спб.: Детство-Пресс, 2008. – 48 с.
2. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие. / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. – М.: Книголюб, 2005 – 96 с.
3. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей. – М.: Сфера, 2015 – 64 с.
4. Давышова Т.Г. Использование опорных схем в работе с детьми / Т.Г. Давышова, В.М. Ввозная // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – №1.
5. Дедюхина Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике / Г.В. Дедюхина. – М.: Айрис-пресс, 2006 – 64 с.
6. Пилипенко Т.В. Технология наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников / Т.В. Пилипенко // Образование и воспитание. – 2018. – №1 (16). – С. 22–25.

Апёнова Татьяна Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Боровцова Лариса Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
г. Тамбов, Тамбовская область

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассмотрены особенности изучения навыков пересказа повествовательного текста у дошкольников с общим недоразвитием речи. Автором описаны этапы проведения обследования и представлен диагностический комплекс для обследования сформированности навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, навыки пересказа, повествовательный текст, методики обследования навыков пересказа.

В настоящее время, по наблюдениям исследователей в области отечественной логопедии, с каждым годом возрастает число дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи входит в группу системных нарушений речи. При данном речевом нарушении у ребенка в речи отмечаются нарушения фонематического слуха и восприятия, звукопроизношения, слоговой структуры слова, словарного запаса, грамматического строя речи, фразового и связного высказывания [1].

В отечественной логопедии выдающиеся исследователи занимались изучением общего недоразвития речи: Т.В. Волосовец, В.К. Воробьева, Р.Е. Левина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие.

К одним из симптомов общего недоразвития речи относится нарушение навыков пересказа. Этот симптом проявляется в трудностях пересказа и составления ребенком повествовательного и описательного рассказа.

Достаточный уровень позволяет гармонично развиваться личности ребенка. Владение данным навыками позволяет ребенку свободно коммуницировать со сверстниками и чувствовать себя уверенно. С точки зрения онтогенеза речевого развития, необходимо формировать навыки пересказа у ребенка еще в дошкольном возрасте, так как владение этими навыками является важным звеном для школьной успеваемости. В свою очередь, недостаточный уровень развития навыков пересказа является препятствием для овладения школьной программой. Особенно часто у ребенка появляются проблемы в овладении устной и письменной речью. В результате, из-за проблем в школьной успеваемости, у ребенка имеется риск дисгармоничного развития личности. Поэтому необходимо как можно раньше начинать комплексную работу по формированию навыков пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи [1].

Объект исследования: особенности монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: методики обследования навыков пересказа повествовательного текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: изучение особенностей монологической речи и разработка технологий обследования навыков пересказа повествовательного текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

Для начала успешной логопедической работы по формированию навыков пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи учителю-логопеду необходимо обследовать и определить уровень сформированности навыков пересказа повествовательного текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

Процедура обследования навыков пересказа повествовательного текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития проводится с учетом психолого-педагогических, социальных критериев и показателей. В ходе проведения обследования навыков пересказа повествовательного текста у детей старшего дошкольного возраста учитывается возраст ребенка и его индивидуальные возможности.

В период процедуры обследования навыков пересказа повествовательного текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития применяются следующие методы:

1) беседа с ребенком для выявления общего кругозора и установления эмоционального контакта с ребенком;

2) наблюдение за речью ребенка в процессе игровой деятельности, во время занятий и режимных моментов;

3) применение диагностических методик обследования навыков пересказа повествовательного текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

4) анализ количественных и качественных данных, полученный в ходе процедуры обследования навыков пересказа повествовательного текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

5) графическая обработка полученных данных.

Процедура обследования навыков пересказа повествовательного текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития условно делится на три этапа.

Этап 1. – изучение документации ребенка.

Этап 2 – обследование навыков пересказа повествовательного текста у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

Этап 3 – анализ и обработка данных результатов обследования пересказа повествовательного текста у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития [2].

Целью данного исследования является разработка диагностического комплекса для обследования навыков пересказа повествовательного текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития. Разработка констатирующего этапа педагогического эксперимента проводилось на базе «Центр развивающего обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста «Импульс» Педагогического института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

К диагностическому комплексу разработана шкала для оценки качественных и количественных результатов. Качественная оценка результатов должна определять:

– соответствие пересказа изображаемой ситуации (наличие искажений, добавлений);

– смысловые звенья пересказа;

– правильной последовательности пересказа;

– плавность изложения пересказа;

– понимания ребенком содержания излагаемого;

– полноты пересказа (наличие пропусков);

– грамматическая правильность предложений в пересказе

– способ выполнения задания (самостоятельно или с помощью экспериментатора) [3].

Диагностический комплекс для обследования сформированности навыков пересказа повествовательного текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

Методика 1. Пересказ текста.

Цель: обследование навыков воспроизводить небольшой по содержанию литературный текст.

Оборудование: текст рассказа «Пришла осень».

Инструкция: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ. Слушай внимательно. (Рассказ читается дважды). Перескажи рассказ».

Методика 2. Пересказ с опорой на серию сюжетных картинок.

Цель: обследование навыков составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Оборудование: текст рассказа «Семейный ужин», серия сюжетных картинок.

Инструкция: «Послушай рассказ. Разложи картинки правильно и расскажи, как было в рассказе».

Методика 3. Пересказ рассказа с опорой на сюжетную картинку.

Цель: обследование навыков воспроизводить текст по наглядной опоре.

Оборудование: Текст рассказа «Общая горка», сюжетная картинка.

Инструкция: «Послушай рассказ. Посмотри на картинку и перескажи рассказ» [2].

Оценка результатов единая для всех методик.

Оценка результатов:

- 1) 1 балл – ребенок не справился с заданием, не понял его смысла;
- 2) 2 балла – ребенок при пересказе текста нарушил смысловые звенья и последовательность событий в тексте;
- 3) 3 балла – ребенком соблюдается правильную последовательность событий в тексте, его рассказ соответствует изображаемой ситуации, но предложения грамматически неправильно оформлены;
- 4) 4 балла – ребенком соблюдается правильную последовательность событий в тексте, его рассказ соответствует изображаемой ситуации, но он допускал небольшие пропуски при пересказе текста и опирался на помощь экспериментатора;
- 5) 5 баллов – ребенком при пересказе повествовательного текста соблюдается правильная последовательность событий в тексте, его рассказ соответствует изображаемой ситуации, не допускал пропуски при пересказе текста и не опирался на помощь экспериментатора [3].

После проведения логопедического обследования необходимо подсчитать баллы, которые получают дети в результате выполнения заданий. Оценка результатов выглядит следующим образом: минимальное количество баллов, которое может получить ребенок за выполнение заданий – 3, максимальное – 15. Соответственно:

- низкий уровень – от 3 до 5 баллов;
- уровень ниже среднего – от 6 до 9 баллов;
- средний уровень – от 10 до 11 баллов
- уровень выше среднего – от 12 до 13 баллов
- высокий уровень – от 13 до 15 баллов.

На основе полученных результатов в дальнейшем можно будет сделать вывод об уровне сформированности навыков пересказа повествовательного текста старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, работа по формированию навыков пересказа повествовательного текста является одним из главных направлений в коррекции общего недоразвития речи и базируется на результатах первичного логопедического обследования.

Список литературы

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. / В.К. Воробьева. – М.: АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2006.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аркти, 2004.
3. Ткаченко Т.А. Программа «Развитие связной речи у дошкольников 4–7 лет» / Т.А. Ткаченко. – М.: Ювента, 2008.

Баркова Ирина Владимировна

студентка

Научный руководитель

Леценко Светлана Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент, доцент, заведующая кафедрой

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

г. Тула, Тульская область

КОРРЕКЦИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Аннотация: в статье освещаются актуальные вопросы необходимости коррекционного воздействия в отношении детей, имеющих нарушения слоговой структуры слова, вызванных таким состоянием, как моторная алалия.

Ключевые слова: коррекция, слоговая структура слова, моторная алалия, нарушение, старший дошкольный возраст.

В настоящее время все более актуален вопрос нарушения слоговой структуры слова. Как правило, первопричиной данных нарушений является такое состояние, как моторная алалия.

Моторная алалия – это состояние речи экспрессивного плана, которое характеризуется проблемами усвоения и реализации активного словарного запаса и грамматического строя речи, но сохраняемыми функциями понимания речи. Нарушение слоговой структуры слова сопровождается рядом специфических симптомов, таких как: вставка лишних слогов в слове, пропуски слогов в слове, перестановки слогов в слове местами, итерации (опускание слогаобразующего гласного), искажение

структуры отдельного слога; антиципации (уподобление одного слога в слове другому), застревание на одном слоге, контаминации (объединение частей разных слов).

Причины нарушений слоговой структуры слова

Углубляясь в анализ вопроса нарушения процесса появления нарушений слоговой структуры слова, можно сделать вывод о том, что страдает много функций, которые в норме развиваются иначе.

К ним относятся:

- 1) несформированность или недостаточная сформированность операций фонематического анализа;
- 2) нарушение афферентного и эфферентного праксиса на всех его уровнях;
- 3) недостаточное становление пространственных представлений;
- 4) недостаточное формирование темпо-ритмической стороны речи [1].

Методика формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией

По результатам исследования были поставлены цели и задачи.

Цель: коррекция нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией

Задачи:

- формирование пространственных представлений у старших дошкольников с моторной алалией;
- формирование операций звукового анализа и синтеза;
- развитие темпо-ритмической стороны речи детей с моторной алалией с помощью логоритмических и игровых техник;
- правильное называние слов различной слоговой структуры, согласно классификации А.К. Марковой, которая содержит 14 классов слоговой структуры слова.

Согласно поставленным задачам разрабатывается следующий коррекционный маршрут. В подготовительном этапе формируются предпосылки развития слоговой структуры слова. То есть, на данном этапе педагог занимается формированием функций, от которых зависит становление слоговой структуры слова. К ним относятся: оптико-пространственные представления, темпо-ритмическая сторона речи, фонематический анализ и синтез, моторные функции (все виды праксиса).

В рамках развития оптико-пространственных представлений ребенку необходимо освоить следующие навыки:

- формирование понимания своего тела и нахождение его в пространстве – такие понятия, как «спина», «живот», «ноги», «руки»;
 - понимание физического пространства и нахождения в нем тела (вперед-назад, вверх-вниз);
- Исходя из данных задач, в коррекцию включаются следующие задачи:
- показать часть тела у себя, а потом у другого человека / животного;
 - дойти до середины круга, а потом вернуться на место;
 - по слухоречевой инструкции пройти вперед или назад, поднять руки вверх или вниз.

Вся жизнь человека состоит из тех или иных ритмов. День или ночь, сон или бодрствование и др. Потому, ритм является неотъемлемой частью формирования речи, а именно слоговой структуры слова. Темпо-ритмическая сторона речи корректируется с помощью различных способов, но самый актуальный и эффективный из них – логопедическая ритмика. С помощью данного направления в логопедии можно достичь хороших результатов в коррекции слоговой структуры слова, так как музыка, как было сказано выше, представляет собой ритмический рисунок, схожий с ритмизацией речи.

Хорошим дополнением к логопедической ритмике станет биоэнергопластика. Бионергопластика представляет собой умение содружественно осуществлять движения артикуляции и кистей рук. Таким образом решаются сразу несколько задач: и моторное планирование, и эфферентация, и ритмическая сторона. Эффекта прибавляет то, что данные содружественные движения правильно распределяют по организму поступающие биологические ритмы.

Для правильного воспроизведения слогового ряда, важно уметь правильно располагать положение органов артикуляции и уметь выполнять операции переключения. Для того, чтобы правильно сформировать артикуляционную моторику, необходимо первично развивать качество общего и мануального праксиса. Для этого подойдут различные моторные программы двигательного характера. Для детей старшего дошкольного возраста подойдут моторные дорожки с последовательностью 1:1, 1:2, 2:1. В данных соотношениях представлена последовательность предметов по количеству, соответствующему цифре, указанной в соотношении. Для развития статического праксиса хорошо подойдут упражнения с удержанием позы в пространстве. Для развития мануального праксиса хорошо подойдет пальчиковая гимнастика на статическую позу и переключение.

Необходим блок артикуляционной гимнастики. В данном блоке упражнений решаются вопросы развития артикуляционного праксиса. Ребенку предлагается сначала изолированно выполнить то или иное артикуляционное упражнение и удержать его на несколько секунд. Таким образом, мы тренируем артикуляционный афферентный праксис. Когда ребенок может сделать упражнение самостоятельно и качественно, можно предложить ему комплекс динамической артикуляционной гимнастики. Она представляет собой переключение от одного упражнения к другому. Таким образом, ребенок

будет чувствовать переключение органов речевого аппарата, что в дальнейшем поможет ему оречевлять слова правильно.

Для того, чтобы речь была понятной и не содержала слов с пропусками или другими нарушениями, необходимо выполнять работу по коррекции слоговой структуры последовательно. Это говорит о необходимости и поиске подходящего маршрута по принципу «от простого к сложному». В этом хорошо помогает известная классификация А.К. Марковой, содержащая 14 классов слоговой структуры слова. Осваивание слов от простого к сложному позволит ребенку качественно менять свою речь. Начиная с простых слов и заканчивая сложными, речь постепенно начнет меняться. Процесс может содержать множество дополнительных задач, например, коррекция пространственных представлений (поставь кису в дом). Ребенок должен ответить «Киса дома». Таким образом, можно сделать коррекционный маршрут намного эффективнее [2].

Решение вопросов коррекции слоговой структуры слова с помощью нейропсихологического подхода

В настоящее время нейропсихология стала прилагать к логопедии очень тесным образом. Это связано с тем, что множество логопедических задач сочетается с состояниями, требующими коррекции высших психических функций. Учитывая, что у многих детей нарушение слоговой структуры слова связано с нарушением оптико-пространственных представлений и нарушением эфферентного праксиса, было разработано множество методик, которые позволяют компенсировать эти состояния. Одной из них является методика раскладывания слова «на ладоши». Ребенок произносит слово, доля его на слоги и произносит слова с переключением внимания с одной ладони на другую. Можно показывать на ладони пальцем или просто поднимать, сначала одну ладонь, а потом другую. Важно, чтобы ребенок понимал, что данный слог находится именно на этой ладони. Движения и произношение слов всегда производятся справа-налево. Приятным бонусом является то, что данный подход является профилактикой дислексий и дисграфий, так как ребенок с детского возраста осознает правильность выполнения чтения и письма [3].

Список литературы

1. Большакова С.Е. Алалия. Основной этап работы. «Километры речи», синтаксис и морфология. Междисциплинарный подход / С.Е. Большакова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Грифон, 2022. – 256 с.
2. Большакова Е.С. Работа логопеда с дошкольниками (игры и упражнения) / С.Е. Большакова. – М.: Просвещение, 1996. – 12 с.
3. Коррекция нарушений слоговой структуры слова у детей с ОНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: metod.rekomendacii_po_oforml.bibliograf.spiskov_red_ot_17.02.2022.pdf (sgpi.ru) (дата обращения: 03.04.2023).

Белова Елена Михайловна
педагог-психолог
МБОУ ЦО №29 г. Тулы
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности развития внимания у детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушение опорно-двигательного аппарата. Описывается программа, обеспечивающая успешное формирование знаний, умений и навыков у детей 6–7 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе развития свойств внимания и улучшения состояния мелкой моторики посредством коррекционно-развивающих занятий.*

***Ключевые слова:** нарушения опорно-двигательного аппарата, свойства внимания, коррекционно-развивающая работа.*

В настоящее время всё более актуальной становится проблема включения детей с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата в социальную жизнь. В нашей стране эта проблема занимает особое место, так как число детей с ортопедическими патологиями продолжает расти. Нарушение развития костно-мышечной системы и двигательных функций у детей сложнейшая медицинская и социальная проблема. Внимание к ней не ослабевает на протяжении многих лет. Болезни опорно-двигательного аппарата занимают одно из первых мест среди других заболеваний у детей. К наиболее часто встречающимся нарушениям опорно-двигательного аппарата относятся: врождённая и приобретённая косолапость, плоскостопие, дисплазия тазобедренных суставов, нарушение осанки и другие аномалии развития позвоночника, врождённая деформация грудной клетки, а также детский церебральный паралич [3, с. 17]. Для менее травматичного включения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в социальную жизнь, необходимо знать какое влияние на психолого-педагогическое развитие ребёнка данной категории оказывает тот или иной двигательный дефект.

Многие отечественные и зарубежные учёные в своих работах по данной проблеме определяют влияние нарушенных двигательных способностей на познавательные процессы. Исследования, представленные работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина свидетельствуют о важности рассмотрения человека в единстве его психической и физической сторон жизнедеятельности, а

также в процессе последовательно развивающихся психически регулируемых действий в активной практической деятельности [1, с. 108].

К сожалению, в отечественной и зарубежной литературе недостаточно разработан вопрос о существовании специфических особенностей познавательной сферы групп детей, у которых с детства нарушена практическая, активная двигательная активность вследствие разных причин. Изучение влияния нарушенных двигательных функций на познавательные процессы также нуждается в дополнении новыми экспериментальными данными.

Многие учёные занимающиеся этой проблемой, выделяют лишь ряд общих особенностей психических процессов при различных нарушениях опорно-двигательного аппарата:

- нарушение активного произвольного внимания, которое активно отражается на функционировании всей познавательной системы ребёнка с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- повышенная истощаемость всех психических процессов, выражающаяся в низкой интеллектуальной работоспособности, нарушениях внимания, восприятия, памяти, мышления, в эмоциональной лабильности;
- повышенная инертность и замедленность всех психических процессов, приводящая к трудностям в переключении с одного вида деятельности на другой.

В наибольшей степени у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата страдает внимание. Внимание таких детей характеризуется рядом патологических особенностей. У большинства детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечается повышенная истощаемость и утомляемость, пониженная работоспособность. Как следствие, дети с трудом сосредотачиваются на задании, медленно переключаются с одного вида деятельности на другой, быстро становятся вялыми и раздражительными [3, с. 28].

У детей с патологией опорно-двигательного аппарата может отмечаться нарушение всех свойств внимания. Нарушается формирование избирательности, устойчивости, концентрации и распределения внимания. Отмечаются также трудности в переключении внимания, застревание на отдельных элементах, что связано с инертностью психической деятельности. Особо значимые трудности возникают при формировании произвольного внимания – отмечается слабость активного произвольного внимания. Следует также отметить, что степень нарушения внимания напрямую зависит от степени тяжести заболевания опорно-двигательного аппарата. Так, например, у детей с тяжёлой патологией наблюдается грубое нарушение внимания.

Описанные выше нарушения внимания при патологии опорно-двигательного аппарата отражаются на всех последующих стадиях познавательного процесса, на функционировании всей познавательной системы в целом. И эта закономерность прослеживается в высказывании К.Д. Ушинского: «Внимание – есть та дверь нашей души, через которую всё из внешнего мира, что только входит в сознание, непременно проходит; следовательно, этой двери не может миновать ни одно слово ученья, иначе оно не попадёт в душу ребёнка» [5, с. 403].

Поскольку число детей, внимание которых нуждается в коррекции, постоянно увеличивается, удовлетворить поступающие запросы, работая индивидуально с каждым ребёнком с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в полном объёме невозможно. Поэтому возникла необходимость в разработке программы, направленной на развитие и коррекцию внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Предлагаемая нами программа состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учётом уровня развития детей (дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата), их возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей. Данная программа предназначена для детей, имеющих двигательные нарушения лёгкой и средней степени выраженности (дети самостоятельно ходят, навыки самообслуживания развиты полностью или частично, манипулятивная деятельность развита достаточно).

Каждое занятие представляет собой специальный комплекс, включающий не только задания на развитие внимания, но и упражнения, улучшающие состояние тонкой моторики и совершенствующие графические навыки; элементы дыхательной и координационной гимнастики, релаксационные упражнения.

Занятия построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Это позволяет сделать работу детей динамичной, насыщенной и менее утомительной благодаря частым переключениям с одного вида деятельности на другой.

Проводимые на занятиях игры и упражнения способствуют созданию благоприятного эмоционального фона, стимулируют положительные эмоции. Каждое коррекционно-развивающее занятие заканчивается на позитивном эмоциональном фоне.

Цель программы: содействие познавательному развитию старших дошкольников (6–7 лет) с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе развития свойств внимания (устойчивости, переключения, распределения, концентрации и объёма) посредством коррекционно-развивающих занятий.

Задачи программы: развитие сенсорного, слухового и моторно-двигательного внимания; повышение познавательного интереса; развитие мелкой моторики рук; развитие координации крупных движений и умение владеть своим телом, совершенствование двигательных умений и навыков; развитие произвольности и самоконтроля; снятие психоэмоционального и мышечного напряжения.

Прогнозируемые результаты: повышение эффективности, продуктивности и устойчивости внимания до уровня, близкого возрастной норме развития; повышение лёгкости и успешности переключения и распределения внимания; увеличение объёма внимания; успешность в достижении поставленной и принятой к исполнению цели посредством развития произвольного внимания; повышение уровня развития мелкой моторики рук и координации крупных движений; совершенствование навыков учебной деятельности (умение слушать, понимать и выполнять словесные установки педагога, действовать по образцу и правилу).

Результативность и эффективность программы

Данная программа, разработанная для развития свойств внимания у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, была апробирована на базе МДОУ №28 – детского сада комбинированного вида (3 группы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата) г. Тулы.

В обследовании приняли участие 40 дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в возрасте 6–7 лет. Было сделано 2 среза обследования: до и после коррекционно-развивающей работы.

Изучение уровня развития внимания проводилось с использованием стандартизированных экспериментально-психологических методик. Используемый набор методик:

- 1) методика 1. Предварительная диагностика особенностей внимания (определение эффективности внимания) [6, с. 21];
- 2) методика 2. «Найди и вычеркни» (определение продуктивности и устойчивости внимания) [4, с. 176];
- 3) методика 3. «Проставь значки» (оценка переключения и распределения внимания) [4, с. 79];
- 4) методика 4. «Запомни и расставь точки» (определение объема внимания) [4, с. 81];
- 5) методика 5. «Домик» (определение уровня развития произвольного внимания и уровня развития тонкой моторики) [2, с. 13].

Эффективность коррекционно-развивающей работы по программе «Развитие и коррекция внимания у детей 6–7 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата» оценивалась сразу же после окончания занятий по этой программе (таблица 1).

Таблица 1

Сравнительные результаты уровней развития внимания у детей 6–7 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Уровни развития	1 срез, %					2 срез, %				
	Эффективность	Продуктивность и устойчивость	Переключение	Объём	Произвольное внимание	Эффективность	Продуктивность и устойчивость	Переключение	Объём	Произвольное внимание
Высокий	0	0	0	0	0	16	69	8	47	15
Выше среднего	6	36	0	0	0	84	0	0	6	22
Средний	55	58	51	51	36	0	31	53	47	48
Ниже среднего	39	0	29	10	23	0	0	39	0	15
Низкий	0	6	20	39	41	0	0	0	0	0

Из таблицы видно, что в результате проведения коррекционно-развивающей работы у многих дошкольников значительно повысились эффективность, устойчивость и продуктивность внимания, увеличился объём внимания, а также повысился уровень произвольного внимания. Это подтверждает эффективность программы «Развитие и коррекция внимания у детей 6–7 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата» («Будь внимателен!»).

Таким образом, можно сделать вывод, что коррекционно-развивающая работа по данной программе способствует повышению уровня развития внимания и обеспечивает успешное формирование знаний, умений и навыков у детей 6–7 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Список литературы

1. Выготский Л.В. Педагогическая психология / под редакцией В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 108–129.
2. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. – М.: МГППУ, 2002. – 3-е изд., перераб. – С. 13–17.
3. Колесникова Г.Ю. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учеб. пособ. / Г.Ю. Колесникова, С.В. Чебарыкова. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеанск. гос. ун-та, 2016. – С. 17–29.

4. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – В 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 4-е изд. – М.: Владос, 2001. – С. 79–83, с. 176–177.

5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / редкол.: А.М. Еголин, Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский; Академия педагогических наук РСФСР, Институт теории и истории педагогики. – В 11 т. Т. 10. – М.; Л.: Академия педагогических наук РСФСР. – 1950. – С. 402–410.

6. Черемошкина Л.В. Теория и методика воспитания: развитие внимания и памяти ребёнка: учеб. пособ. / Л.В. Черемошкина. – М.: Юрайт. – С. 21–22.

Белохвастова Яна Николаевна

магистрант

Научный руководитель

Мицан Елена Леонидовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

HTS-ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОНР

Аннотация: в статье рассматривается метод HTS-терапии, используемый в коррекционной логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи, авторами раскрываются механизмы физиологического взаимодействия развития мелкой моторики и речи.

Ключевые слова: коррекционная логопедическая работа, дети дошкольного возраста, осязание, мелкая моторика, дети с общим недоразвитием речи.

В дошкольном возрасте восприятие и изучение окружающей действительности у детей в силу особенностей психического развития, построено на чувственном восприятии. Изучение объектов, предметов и явлений происходит при помощи осязания, обоняния, слуха, зрения и вкуса. Выражение отношения – эмоциями и речью.

Изучением связи между органами чувственного восприятия, помимо Л.С. Выгодского, занимались Р.Е. Левина, Г.А. Каше, И.К. Колповская, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, Л.М. Чудинова, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова.

В материалах в НИИ дефектологии АПН РСФСР упоминается интересная закономерность: при «исчезновении» (полной утрате функционала) одного из органов чувств, его потенциал в равной степени разделяется между оставшимися, усиливая их. В то же время недоразвитие одного из органов чувств может повлечь за собой атрофирование через связь с центральной нервной системой. Ярким примером данного феномена являются дети с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи – это неразвитость функционала речевого аппарата при нормальном ходе мыслительных и интеллектуальных процессов. Чаще всего у детей дошкольного возраста с любым уровнем ОНР наблюдается нечувствительность и отсутствие координации пальцев рук и ладоней, что обуславливает наличие нарушения мелкой моторики, в виду близкого расположения отвечающих зон в поле коры головного мозга [1]. Данный факт имеет доказательную базу и обоснование в работах Р.Е. Левиной.

По аналогии и на основании «близкого соседства» областей высших психических функций головного мозга человека была доказана гипотеза о том, что развитие мелкой моторики рук детей дошкольного возраста влияет на развитие устной, а затем и письменной речи.

Человеческий организм является сложноподчиненной системой обеспечения жизнедеятельности, где за выполнение определенной функции и ее развитие отвечает свой орган. Жизненный цикл устроен таким образом, что опосредованно сменяют друг друга стадии от рождения и до смерти. Организм растет и развивается постепенно, под воздействием различных «раздражителей», а также внутренних и внешних факторов. Контроль за этим процессом осуществляется головным мозгом через центральную нервную систему.

Современной психологической наукой функции, выполняемые головным мозгом, помимо тех, что отвечают за дыхание, сердцебиение и другие, подразделяются на низшие и высшие. Данное определение было введено Л.С. Выготским. В своих научных изысканиях он описывал их под терминами «натуральные» и «культурные». Под низшими или «натуральными» психическими функциями головного мозга подразумевались «зачатки» мозговой активности (природно заложенные данные), например такие как произвольное внимание или произвольная память человека. Со временем «натуральные» психические функции развиваются в «культурные» посредством развития личности и личностных качеств и влияния на них социокультурных факторов. К высшим («культурным») психическим функциям головного мозга относятся: речь, мышление, внимание, память, восприятие, воля, эмоции и чувства. За каждую функцию из вышеперечисленного списка в строении головного мозга человека отвечает своя область.

Особую актуальность для реализации HTS-терапии «Ощущая-говорю» представляют центр Брока, область Вернике, а также моторная область коры головного мозга (выполнение тонких и точных движений) и область коры головного мозга, отвечающая за поведение, эмоции и чувства.

1. Зона Брока – участок коры головного мозга человека, отвечающий за моторную организацию и формирование речевого аппарата. Иными словами зона Брока отвечает за преобразование мыслей человека в устную речь.

2. Моторная зона – участок коры головного мозга человека, отвечающий за формирование произвольных движений тела человека, в том числе тонких и точных движений пальцев рук и кисти в целом.

3. Зона Вернике – участок коры головного мозга, отвечающий за понимание устной и письменной речи.

4. Зона поведения, чувств и эмоций – участок коры головного мозга человека, отвечающий за чувственно-эмоциональное восприятие и отклик.

Для наилучшего эффекта коррекционной работы, логопеду необходимо использовать инновационные, новые технологии, которые учитывают физиологические и психологические особенности детей с нарушениями речи, в частности, с общим недоразвитием речи, а также интересны детям и вызывают мотивацию к обучению [2].

Опираясь на вышеизложенные факты, нами была апробирована методика HTS-терапии для детей дошкольного возраста с ОНР «Ощущая-говорю».

Сущность HTS-терапии заключается в намеренной «эмоциональной встряске» ребенка, страдающего от ОНР, в ходе дополнительного логопедического занятия, через воздействие на близко соседствующие зоны головного мозга (максимальное количество органов чувств) одновременно. В нашем случае аббревиатура HTS, в переводе с английского языка: «Hearing» – слух; «Touch» – осязание; «Sense of smell» – обоняние.

Мы предполагаем, что при намеренном вхождении в состояние «эмоционального возбуждения» («эмоциональной встряски») – испытание чувств удивления, радости и других положительных эмоций от занятия по развитию мелкой моторики рук по методике HTS-терапии «Ощущая-говорю» с фоновым сопровождением, воспитанник может пытаться начать произносить звуки, слова, словосочетания правильно. педагогу-логопеду активировавшему познавательный интерес ребенка и мотивирующего его на достижение успеха остается только вовремя и ненавязчиво корректировать возникающие ошибки по принципу «повторенье – мать ученья».

Методика HTS-терапии «Ощущая-говорю» основывается на развитии речевого аппарата детей с ОНР посредством проведения серии занятий, основу которых составляет HTS-терапия, в том числе тактильные игры.

HTS-терапия предполагает:

- развитие чувствительности пальцев и кистей рук воспитанника;
- стимуляция речевых и мыслительных центров головного мозга воспитанника;
- развитие восприятия, памяти и речевого аппарата воспитанника;
- обогащение активного звукового и словарного запаса воспитанника;
- развитие воображения воспитанника.

Инструментарий методики составляет кластерный бокс (4, 6, 8, 10, 12 ячеек) с индивидуальным наполнением каждой ячейки в соответствии с тематическим планом занятия, а так же по возможности звуковое и арома-наполнение. Тематический план основан на устном чтении русских народных сказок и в свою очередь предполагает опосредованное усложнение занятия по развитию речевого аппарата детей с ОНР «раздражением» рецепторов, находящихся на пальцах и ладонях и отвечающих за мелкую моторику.

Таким образом затрагивая чувственно-эмоциональную сферу ребенка и посредством развития мелкой моторики рук педагог активизирует речевое развитие и нивелирование ОНР, так как испытывая эмоции радости, удивления, восторга и открытия нового ребенку непременно придется выразить свое отношение к источнику «раздражения».

Список литературы

1. Мицан Е.Л. Особенности речевого развития у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) / Е.Л. Мицан, А.В. Галиуллина // Логопедия в образовании, здравоохранении и социальной сфере: региональный аспект: мат. межрегион. науч.-практ. конф. – 2020. – С. 150–152.

2. Мицан Е.Л. Использование логопедом инновационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ / Е.Л. Мицан, Я.А. Скрипник // Научная мысль: традиции и инновации: сб. науч. труд. I Всерос. науч.-практ. конф. – 2020. – С. 89–93.

Боровцова Лариса Анатольевна
канд. пед. наук, доцент
Великанова Елена Петровна
магистрант

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
университет им. Г.Р. Державина»
г. Тамбов, Тамбовская область

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассмотрены современные технологии формирования фразовой речи у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте. Описаны особенности применения метода наглядного моделирования, мнемотехники, сказкотерапии, синквейна при обучении данной категории детей построению различных типов предложений. Авторами обосновано применение современных технологий формирования фразовой речи как средства оптимизации коррекционно-развивающего процесса.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, фразовая речь, дети дошкольного возраста, наглядное моделирование, мнемотехника, синквейн, сказкотерапия.

Фразовая речь является неотъемлемой частью в последовательности: слово – предложение – рассказ. При общем недоразвитии речи наблюдаются серьезные трудности в формировании фразовой речи. В связи с этим, одним из основных и приоритетных направлений коррекционного обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) при любом уровне речевого развития является обучение фразовой речи.

В коррекционной работе по нарушению формированию фразовой речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи учителю-логопеду необходимо грамотно наметить направления работы, определить оптимальные коррекционные технологии [2].

В современной практике учитель-логопед постоянно находится в поиске эффективных методов и приемов, способствующих более легкому усвоению детьми новых знаний, умений и навыков.

Одним из таких методов является *наглядное моделирование*. Наглядное моделирование представляет собой такой метод обучения, при котором, объект изучения заменяют на какой-либо наглядный объект (картинка, схема, рукотворный предмет, реальный предмет, виртуальный предмет), при этом ребенку ставится доступно описание объекта, его особенностей, свойств и характеристик. У истоков разработки и использования наглядного моделирования в обучении детей дошкольного и школьного возраста стояли такие педагоги и психологи, как Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Подьяков Д.Б. Эльконин и другие.

Наглядное моделирование служит ребенку опорой для зрительного представления и усвоения абстрактных понятий, таких как: фонема (звук), слово, фраза (предложение), текст (диалог и монолог) в устной речи. Наглядный материал имеет способности в большей степени повысить интерес детей к обучению, в связи с тем, что в данном возрастном периоде, наглядный материал усваивается лучше вербального материала [1]. Дети с общим недоразвитием речи дошкольного возраста не имеют возможности записывать конспекты занятий, следовательно, у данной категории детей основной является вербальная память. Наглядная модель способна стать опорой для решения познавательных задач, развивать зрительную, двигательную и ассоциативную память [3].

Наиболее распространенным видом наглядного моделирования выступает *мнемотехника*. Мнемотехника представляет собой совокупность приемов и техник, которые создают условия для запечатления, сохранения и воспроизведения информации. Данный метод отличает специальный дидактический материал.

В большинстве случаев мнемотехника используется в следующих форматах: сенсорно-графические схемы; предметно-схематические модели; блоки-квадраты; коллаж; схемы составления рассказов.

Наиболее современной коррекционной технологией логопедической практики считается *сиквейн*. Сиквейн – пятистрочие, а точнее, стихотворение из пяти строк, где отсутствует рифма. Для занятий с ребенком по обучению фразовой речи подбираются слова, которые впоследствии дифференцируются, в конце организуется работа над структурой и грамматическим оформлением предложения.

В последнее время особой популярностью при обучении фразовой речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи пользуется *сказкотерапия*. Уникальность этой технологии заключается в том, что в ходе пересказов и придумывания сказок развивается речь дошкольника. Применение сказкотерапии в логопедической практике способно решить целый ряд задач. Это и развитие коммуникативных навыков, и развитие речи путем пересказов, и развитие имеющихся

творческих способностей, и снижение тревожности, агрессии, преодоление страхов. А самое главное, технология сказкотерапии помогает детям с общим недоразвитием речи сформировать и закрепить умение грамотно выражать собственные мысли.

На кафедре дефектологии Тамбовского государственного Университета имени Г.Р. Державина много лет ведется работа по разработке инновационных логопедических технологий по формированию речевых умений и навыков, которые представлены в логопедических пособиях. Логопедическое пособие «Учимся говорить правильно», разработанное Л.А. Боровцовой и А.Ю. Куренковой, направлено на формирование фразовой речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием наглядного моделирования в соответствии с разными типами предложений. На первом этапе работы с логопедическим пособием «Учимся говорить правильно» учитель-логопед должен ознакомить детей с условными обозначениями членов предложений, наглядными моделями предложений и образцами правильных предложений, которые представлены в нем. Далее взрослый (логопед, воспитатель или родитель) дает ребенку устную инструкцию, по которой он самостоятельно составляет предложения, пользуясь картинным материалом и схемами, представленными в логопедическом пособии.

Обучение фразовой речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития может быть реализовано с помощью логопедического пособия Л.А. Боровцовой, Т.А. Калининской «Логические игры с фразами». В данном пособии имеется комплекс логических игр, используя которые, на логопедических занятиях возможно достичь следующих компетенций у данной категории детей: развитие логических форм мышления; обогащение словарного запаса; умение устанавливать причинно-следственные связи; формирование навыков составления сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов; развитие связной речи.

«Поможем Незнайке говорить правильно» – это экспериментальная программа по обучению дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития построению предложений, разработанная на кафедре дефектологии ТГУ им. Г.Р. Державина. Ключевой особенностью данной программы является поэтапное обучение навыкам построения простых распространенных предложений и умений грамматически правильно согласовывать слова в предложении данной категории детей.

В ходе реализации данной программы дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня речевого развития знакомятся с наиболее типичными формами словоизменений и основными моделями построения словосочетаний и простых распространенных предложений. В ходе занятия ребенку предоставляется наглядный материал (картинки, схемы моделей предложений), носящий индивидуальный характер. Именно этот прием служит обоснованием и реализацией для активной позиции детей в коррекционной работе, что в свою очередь помогает экономно использовать учебное время и контролировать усвоение знаний, умений и навыков.

Таким образом, формирование фразовой речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – основополагающее направление всего коррекционно-развивающего процесса. Для формирования фразовой речи у данной категории детей разработано большое количество технологий: наглядное моделирование, мнемотехника, сиквейн, сказкотерапия и другие. Применяя на практике современные коррекционные технологии учитель-логопед неизбежно сталкивается с трудностями в осознании детьми с общим недоразвитием речи предлагаемых игр и заданий. Такая ситуация влечет за собой необходимость проведения предварительной подготовительной работы с детьми, неоднократного повторения заданий, выделение в материале задания ориентировок, использование инструкций, предусматривающих речевое проговаривание действий, использование картинок и наводящих вопросов.

Список литературы

1. Бузинова А.С. Понятие, виды моделирования и возможности его использования для развития связной речи детей с ОНР / А.С. Бузинова, К.А. Бурцева, Ю.А. Дыкина // Педагогический вестник. – 2021. – №18. – С. 5–8.
2. Коноваленко В.В. Формирование фразовой речи и развитие логического мышления у детей старшего школьного возраста с ОНР // В.В. Коноваленко / М.: Просвещение. – 2001. – С. 38.
3. Сергеева Е.Е. Использование метода наглядного моделирования для формирования связной речи дошкольников с ОНР / Е.Е. Сергеева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – №29. – С. 157–161.

Васильева Екатерина Сергеевна

магистрант

Научный руководитель

Труханова Юлия Александровна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье обосновывается значимость проблемы формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Рассмотрено понятие пространственных представлений. Определены этапы формирования пространственных представлений. Выявлены сложности формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: пространственные представления, пространство, задержка психического развития, ЗПР, пространственная ориентировка, пространственное восприятие.

В последнее время увеличивается количество детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Данная категория детей имеет специфические особенности психического развития, которые характеризуются отставанием в развитии всех высших психических функций. Также у детей с ЗПР отмечается нарушение мелкой моторики и двигательной активности, что приводит к сложностям в формировании пространственных представлений.

Пространственные представления занимают особое место при взаимодействии человека с окружающей действительностью и являются важнейшим условием ориентирования в ней. Следовательно, гармоничное развитие ребенка дошкольного возраста с ЗПР невозможно без умения ориентироваться в пространстве. Следует отметить, что пространственные представления являются также залогом успешного обучения будущего школьника. От него требуются умения свободного ориентирования в пространстве и владения необходимыми пространственными понятиями. Сформированность пространственных представлений и понятий определяет способность ребенка в дальнейшем овладевать навыками счета, чтения, письма, рисования и др. [3; 5].

Пространственные представления включают в себя, прежде всего, верное восприятие окружающего пространства, которое выполняет функцию обеспечения ориентации человека в окружающем мире. В ходе развития пространственного мышления, ребенок использует пространственные представления в какой-либо деятельности и оперирует вторичными образами. Пространственная ориентировка в данном случае выступает в качестве особого вида восприятия, обеспечивающего единство функционирования 3-х видов анализаторов: зрительного, слухового, кинестетического, кинетического. Взаимосвязь в функционировании различных анализаторов образует специализацию пространственно-различительной деятельности каждого анализатора в отдельности [4]. Пространственные представления включают представления о величине, о форме, о месторасположении, о движении.

К.С. Лебединская и В.В. Лебединский выделяют 4 основных уровня пространственных представлений [3]:

- 1) пространственные представления, отражающие знания о своем теле;
- 2) пространственные представления, отражающие знания о связи внешних объектов и собственного тела;
- 3) пространственные представления на вербальном уровне;
- 4) пространственные представления на лингвистического (языковом) уровне.

Согласно исследованиям А.Р. Лурия, важная роль в развитии сложных пространственных синтезов отводится третичным зонам, к которым автор относит следующие зоны коры головного мозга: височная, теменная, затылочная. Указанные зоны формируются несколько позже остальных зон задних отделов коры головного мозга. Процесс их формирования завершается приблизительно к седьмому году жизни [4].

На основе анализа научно-методической литературы по теме исследования можно выделить следующие этапы развития пространственных представлений в дошкольном возрасте [1; 2; 5].

Первый этап приходится на период младенчества. Пространственные представления начинают формироваться на основе сложных оптико-вестибулярно-кинестетических связей. Дети способны воспринимать предмет в определенном месте пространства в том случае, если создаются условия многократной зрительной фиксации на предмете.

Второй этап (от 1 года до трех лет). Развитию пространственных представлений на данном этапе способствуют ходьба и закрепление стереотипа вертикального положения. Начинает закрепляться системный механизм восприятия пространства. Ось собственного тела выступает для ребенка

первичной чувственной основой определения движения направления. Пространство пути быстро осваивается ребенком, который уже научился ходить. При этом передвижение еще не позволяет ребенку осуществлять операции по определению расстояния и местоположения предметов.

Третий этап (от трех лет). Развитию пространственных представлений на данном этапе способствует активное развитие речи и мышления. Развитие умения ориентироваться в пространстве осуществляется в тесной связи с развитием у ребенка речи и мышления. Именно данные психические процессы позволяют абстрагировать и обобщать пространственные признаки и отношения. Специальные слова, которые обозначают форму, величину и расположение предметов способствуют обогащению пространственного восприятия у детей. Овладение речевыми навыками выводит восприятие пространства на более высокий качественный уровень. Качество представлений находится в зависимости от качественных показателей восприятия. Чтобы научиться отражать пространство в разных формах и видах, важно уделять внимание переходу к представлениям. После чего и к понятию пространства.

У детей с ЗПР вышеуказанные этапы протекают своеобразно. Остановимся более подробно на сложностях формирования пространственных представлений дошкольников с ЗПР.

Несформированность пространственного ориентирования и представлений играют важную роль в системе нарушений, имеющих у детей с ЗПР: задержка в формировании внутренней схемы тела приводит к трудностям в восприятии своего тела и локализации движения; трудности при восприятии предметов, трудности формирования образов-представлений, трудности в восприятии и воспроизведении логико-грамматических конструкций, которые отражают пространственные отношения [5].

У детей дошкольного возраста с ЗПР прежде всего диагностируется отставание в показателях развития общей и, в частности, мелкой моторики. Страдает техническая и качественная сторона движений (ловкость, сила, координация и др.), что, в свою очередь, усложняет формирование пространственных представлений.

Задержка сенсорного и речевого развития детей с ЗПР осложняет формирование образов-представлений. Недостатки анализирующего восприятия не позволяют ребенку выделять основные структурные элементы и части предмета, а также их расположение в пространстве [3]. Вследствие этого замедляется темп формирования целостного образа. Детям сложно создавать оригинальные образы, оперировать пространством при выполнении действий.

Межанализаторные связи, которые обеспечивают сложные виды деятельности, у детей с ЗПР формируются замедленно. Имеются недостатки зрительно-моторной, слухо-зрительно-моторной координации и пространственно-временных представлений.

Единый процесс пространственного восприятия у дошкольников с ЗПР в целом нарушен. Страдают следующие части пространственного восприятия: восприятие на чувственном уровне, организация двигательного акта в пространстве, ориентирование в предметно-пространственной среде, вербальное обозначение пространственных компонентов движения.

У некоторых детей с ЗПР отмечается полная несформированность даже основных элементарных уровней овладения пространством. Дети оказываются неспособны адекватно проанализировать пространство и локализовать себя в нем. Горизонтальные и вертикальные плоскости не осознаются детьми.

Дети с ЗПР испытывают трудности в ориентировке во всех пространственных направлениях. В частности, правой и левой сторон. До конца дошкольного возраста у детей с ЗПР не формируются четкие пространственные представления, касающиеся взаимоотношений объектов и частей человеческого тела (человека, который стоит напротив).

Длительное время дети с ЗПР осуществляют ориентировку в направлениях пространства, опираясь на практические действия. Анализ и синтез пространственной ситуации у детей рассматриваемой категории вызывает трудности.

Дети с ЗПР не в состоянии самостоятельно произвести анализ пространственных условий, которые подверглись изменениям. Они не владеют навыками преобразования пространства. Их пространственные представления характеризуются недостаточной обобщенностью, неустойчивостью и дифференцированностью. Недостаточное развитие речи и мышления таких детей связано с несогласованностью словесного и наглядного компонентов пространственного анализа [5].

Как отмечалось ранее, на формирование пространственных представлений влияет и речь ребенка. Речь детей с ЗПР характеризуется трудностями в понимании относительно несложных пространственных, пространственно-временных отношений, дети испытывают сложности в освоении и употреблении предлогов. Как результат, это приводит к нарушению причинно-следственных отношений. Так, квазипространственный и вербальный уровни пространственных отношений у детей с ЗПР нарушены.

В связи с тем, что развитие пространственных представлений имеет тесную связь с конструктивным мышлением, то данный вид представлений у детей с ЗПР также специфичен. При работе с геометрическими формами, дети с ЗПР часто не могут осуществить анализ формы, сравнить геометрические фигуры, собрать их по группам, определить симметричность.

Если изображение представлено в контурной форме и на него наложено изображение, схема или порядок разложения непривычен для ребенка, то это создает определенные сложности для работы [5].

Такие задания, как дорисовывание рисунка, основанного на пространственных представлениях, недоступны для ребенка с ЗПР. Даже симметричное дорисовывание предмета в рамках контура, вызывает у детей с ЗПР трудности. Срисовывая изображения, дети с ЗПР пытаются перевести их в более простой формат посредством уменьшения изображаемых деталей, неверного распределения частей на плоскости и т. д.

Трудности формирования у детей с ЗПР представлений о величине, пространстве, умения ориентироваться в направлении пространства, устанавливать пространственные отношения не просто отличает данную категорию детей от детей с нормальными показателями развития, но и сближает их с детьми с более грубым дефектом – с детьми с умственной отсталостью.

Таким образом, мы приходим к выводу, что дети дошкольного возраста с ЗПР испытывают существенные трудности при формировании пространственных представлений. Трудности формирования пространственных представлений у детей с ЗПР оказывают влияние в целом на их развитие, затрудняя дальнейшее обучение в школе. Несформированность пространственных представлений препятствует полноценному формированию важнейших школьных навыков: чтения, письма, счета, изображения.

Список литературы

1. Колесникова Г.И. Специальная психология и специальная педагогика: учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2023. – 176 с.
2. Кондратьева С.Ю. Особенности развития пространственных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и пути их коррекции в системе профилактики графической дискалькулии // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – №7 (87). – С. 42–48.
3. Лебединская К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учеб. пособ. / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. – М.: Академический проект, 2019. – 303 с.
4. Лурья А.Р. Основы нейропсихологии. – СПб.: Питер, 2023. – 384 с.
5. Шохова О.В. Теоретические основы формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / О.В. Шохова, А.Н. Савицкая // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. – 2022. – С. 105–110.

Волкова Мария Александровна

студентка

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

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

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматривается специфика развития логического мышления у старших дошкольников с нарушениями речи, приводятся данные исследований, свидетельствующих об обусловленности его недостаточности характером речевых нарушений.

Ключевые слова: логическое мышление, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Развитие логического мышления играет важную роль в развитии личности ребенка. Именно логическое мышление является важным показателем интеллектуального развития ребенка.

Дети дошкольного возраста очень восприимчивы к различным воздействиям, поэтому у них можно и нужно формировать необходимые знания и умения. Это необходимо и очень важно, потому что на данный момент школа предъявляет к ребенку очень серьезные требования. Вчерашний дошкольник должен соблюдать дисциплину и школьные правила, иметь ответственное отношение к учебе. Волевые качества первоклассника тоже должны быть развиты, ведь именно они позволяют управлять поведением, подчинять его решению учебных задач. Произвольным и контролируемым должно быть внешнее поведение и психическая активность ребенка. Обучение подразумевает последовательное овладение системой понятий, для чего необходимо развитие логического мышления. Элементы логического мышления начинают формироваться у детей в старшем дошкольном возрасте.

Логическое мышление – это тип мышления, который заключается в работе с концепциями, суждениями, выводами и позволяет сравнивать, анализировать и соотносить их с действиями, операциями, связанными с причинно-следственными связями, которые позволяют нам координировать существующие знания с целью описания и преобразования объективной реальности [4].

Рассматривая способность логически мыслить, Н.А. Подгорецкая отмечает, что этот навык включает в себя ряд умений: концентрироваться на основных свойствах предметов и явлений; соблюдать законы логики, подчинять свои действия этим законам; выполнять логические операции, формировать гипотезы и делать выводы. Очевидно, что логическое мышление является довольно сложным психическим процессом, который требует овладения всеми составляющими его компонентами. У детей с общим недоразвитием речи

(ОНР) процесс становления логического мышления в целом и каждого из его компонентов имеют особенности формирования.

Исследователи, занимавшиеся данной проблемой, обращают внимание на то, что у детей с нарушениями речи интеллект сохранен, а их проблемы в выполнении познавательных действий и операций являются вторичными по отношению к нарушению устной речи. Познавательный интерес, предметно-практическая и трудовая деятельность у детей данной категории также сохранены, однако имеются особенности в развитии определенных аспектов мышления, которые выражаются в заторможенности мыслительных процессов, несформированности определенных понятий. При этом можно наблюдать прямую связь между типом расстройства речи и специфическими особенностями мыслительных процессов.

Р.Е. Левина в своих трудах показала, что характер вторичной задержки развития имеет и недостаточность мышления, и недостаточность других психических процессов. В своих работах Р.Е. Левина акцентирует внимание на том, что вторичное недоразвитие высших когнитивных функций у детей, речь которых нарушена, подвергается, тем же искажениям, что и речевые процессы, но на более высоком уровне [1].

Рассматривая особенности интеллектуальной сферы детей с общим недоразвитием речи, Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина обращают внимание на то, что дети, имеющие все возможности для овладения мыслительными операциями, характерными для определенного возраста, имеют задержанное развитие разных видов мышления и мыслительных операций [2].

К выводу о том, что дети с поврежденной дефектом речевой сферой имеют больше проблем и трудностей в овладении логическим и наглядно-образным мышлением, чем нормально развивающиеся дошкольники, приходят В.В. Юртайкин и Л.Н. Ефименкова [5]. Обследование детей, имеющих моторную алалию, обнаруживает нарушение таких операций мышления как обобщение, классификация, исключение лишнего понятия, анализ, синтез, сравнение, а также замедленность и негибкость процессов мышления, что вызвано задержкой речевого развития [1; 3].

Можно сделать вывод, что нарушения в когнитивной сфере, особенности в развитии логического мышления детей с пораженной дефектом речевой сферой, следует рассматривать по-разному. Ведь рассматриваемое нарушение отличается разными формами, и каждой форме соответствует своя картина несформированности познавательной деятельности.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Л.С. Волкова, В.И. Селиверстова. – В 2 т. Т. I. – М.: Владос, 1997. – 560 с.
2. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская; под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2003. – 680 с.
3. Кузин В.С. Психология. – М.: Агар, 1999. – 304 с.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
5. Юртайкин В.В. Пути повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы в группах дошкольников с общим недоразвитием речи / В.В. Юртайкин, Л.Н. Ефименкова // Дефектология. – 1981. – №1. – С. 74–80.

Горбачева Анастасия Павловна

студентка

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

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

РОЛЬ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Представлены результаты его диагностики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития), предложены рекомендации по развитию творческого воображения.

Ключевые слова: творческое воображение, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Воображение – это основа мышления, которая позволяет человеку ориентироваться в ситуации и решать различные задачи. Становление воображения – это опыт обретения человечности в самом широком значении слова [5].

Есть несколько психологических качеств, которые лежат в основе творческого воображения: четкое представление образа объекта; хорошая зрительная и слуховая память, позволяющая длительное время сохранять в уме образное представление; способность мысленно сравнивать два или более

объекта и сопоставлять их по цвету, форме, размер и количество деталей; возможность комбинировать части разных объектов и создавать объекты с новыми свойствами [2; 4].

Развитие воображения у детей с нарушениями речи имеет качественные отличия от нормотипичных детей. Их суждения о предметах оказываются неверными и неполными, практический опыт мало фиксируется и обобщается в слове, поэтому формирование идей задерживается. При изучении развития воображения у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечается слабость внимания, скудный объем данных об окружающей действительности [3].

В процессе диагностики развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития) нами были получены следующие результаты. По методике «Скульптура» (автор Р.С. Немов) высокий уровень показали только 10% испытуемых, продукт их деятельности достаточно оригинален и детально проработан. Среднему уровню соответствуют работы 70% детей, поделки 20% соответствуют низкому уровню.

При проведении методики «Где чье место» (автор Е.Е. Кравцова) было выявлено, что большинство старших дошкольников с общим недоразвитием речи (60%) испытывали трудности при выполнении задания, располагая фигурки на стандартных местах, что является показателем низкого уровня. Только у 40% детей результаты соответствуют среднему уровню, однако, они затруднились в объяснении своих действий.

По методике «Изучение оригинальности решения задач на воображение» у 30% старших дошкольников с общим недоразвитием речи выявлен низкий уровень оригинальности, им было сложно принять задачу на построение образа с использованием заданной фигуры. У 70% детей был зафиксирован средний уровень оригинальности.

Опираясь на результаты, полученные в процессе диагностики, был сделан вывод, что для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи необходима специальная работа по развитию творческого воображения.

Основываясь на полученных данных, можно предложить следующие рекомендации по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для развития творческого воображения необходимо обогащать жизненный опыт дошкольников – читать детям сказки, стихи и художественные рассказы, рассматривать иллюстрации в книгах, водить детей в театры, музеи. Следует предлагать детям выполнять рисунки того, что они наблюдали, поощрять рассказывание об этом [1].

Ребенку нужно оказывать конкретную помощь – обсудить с ним планируемый сюжет, помочь мысленно увидеть задуманное. Необходимо поощрять детское творчество во всех его формах, больше внимания уделять развитию сюжетно-ролевой игры.

В заключение необходимо отметить, что успешность коррекционно-развивающей работы по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) также зависит от того, используются ли приобретенные на занятиях умения в условия повседневной жизни.

Список литературы

1. Ануфриева Г. Воображение и творчество / Г. Ануфриева, С. Вдовкина, О. Огороднова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №12. – С. 120.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 412 с.
3. Григорьева О.А. Особенности развития творческого воображения старших дошкольников / О.А. Григорьева // Молодой ученый. – 2014. – №20. – С. 568–569.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения в дошкольном детстве: серия «Психология образования» / О.М. Дьяченко. – М.: РАО, 2009. – 131 с.
5. Климов Е.А. Основы психологии: учебник для вузов / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 2008. – 295 с.

Гореликова Дарья Михайловна
студентка
Научный руководитель
Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

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

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности художественно-творческого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Охарактеризованы аспекты влияния художественного творчества ребенка в дошкольном возрасте на развитие разных сторон его речи.*

***Ключевые слова:** творчество, художественно-творческое развитие, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, изобразительная деятельность.*

В последнее время отмечается увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья. В эту категорию входят дети с речевыми нарушениями, в том числе с общим недоразвитием речевой функции.

Общее недоразвитие речи (ОНР) отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности и творческой активности детей всех возрастов. Психические и психофизиологические особенности ребёнка с ОНР тормозят развитие творческих возможностей в изобразительной деятельности детей.

Развитие художественно-творческих возможностей помогает детям с ОНР проявлять свою индивидуальность во всех видах творчества и способствует формированию личности. Опыт работы специалистов в области логопедии показывает, что несформированность графических способностей не даёт ребенку с ОНР воспроизводить в рисунках то, что было им задумано. Дети с такими видами речевых нарушений не умеют адекватно изображать явления и предметы, что затрудняет развитие эстетического познания мира.

В.П. Глухов в своих исследованиях отмечает, что у детей с нарушениями речи на развитие творчества влияет отставание мелкой и общей моторики, развития мышления, истощаемость, инертность и недостаточная подвижность процессов воображения [2, с. 89]. У ребёнка в случае неудач формируется низкая или неадекватная самооценка. Она проявляется в ощущении своей малоценности, робости, неуверенности в своих возможностях.

Важной особенностью является то, что ребёнок с ОНР чаще всего воспроизводит рисунки по учебному образцу. Дети с нарушениями речи часто отказываются от задания или делают его неохотно, без интереса. Неудачи в творчестве вызывают у ребёнка раздражение, разочарование.

Не менее важным фактором для успешного формирования творческих способностей детей является правильное пользование кистями, карандашами, красками, ножницами и т. д. Большинству дошкольников с ОНР трудно научиться правильно пользоваться этими предметами, что затрудняет овладение ребёнком разными техниками и видами творчества.

Процесс развития творчества в жизни ребёнка с нарушениями речи имеет важное значение, так как при этом не только раскрывается личностный потенциал, но и приобретает положительный опыт творческих занятий, формируются навыки, которые в будущем могут помочь с профессиональным самоопределением и успешной социализацией. Творчество создаёт условия для положительной и успешной адаптации в обществе [1].

Изобразительная деятельность включает в себя рисование, лепку, аппликацию. Художественно-творческий процесс направлен на отражение в продуктах творчества ребёнка полученных впечатлений. Ребёнок в рисунках выражает своё отношение к окружающему миру и к изображаемым предметам или явлениям. Творческая деятельность активизирует работу всех психических процессов, а также работу отделов головного мозга, которые отвечают за речь, мышление или представления.

Уровень развития речи детей напрямую зависит от сформированности общей и мелкой моторики. Через художественно-творческие занятия у детей происходит не только развитие речи, так как развивается моторика, но и наблюдается обогащение словарного запаса. Это происходит потому, что ребёнок знакомится и усваивает названия форм, оттенков, цветов.

Изобразительная деятельность является наиболее действенным средством для развития художественно-творческих способностей ребёнка. Через занятия изобразительной деятельностью решаются задачи по развитию речи детей, которые направлены на пополнение словарного запаса, формирования правильного произношения слов, развитие умения описывать окружающее, рассказывать о созданном рисунке или поделке [4].

Развитие художественно-творческих способностей у старших дошкольников с недоразвитием или нарушением речи приводит к улучшению компонентов речевой сферы ребёнка [3]. Важно отметить, что художественно-творческие умения способствуют обогащению лексического запаса, развитию грамматической стороны речи, а также способности грамотно строить диалог со взрослыми и сверстниками. Для совершенствования творческого процесса важно для каждого ребёнка создавать ситуацию творческого развития, то есть благоприятные условия для становления творческой инициативности.

Список литературы

1. Ветлугина Н.А. О теории и практике художественного творчества детей / Н.О. Ветлугина // Дошкольное воспитание. – 2005. – №5. – С. 12–18.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: учеб.-метод. пособ. / В.П. Глухов. – М.: Аркти, 2002. – 146 с.
3. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: книга для логопедов: учеб. пособ. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастокова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Литур, 2011. – 316 с.
4. Пирогова К.В. Особенности формирования творческих способностей детей дошкольного возраста с нарушениями речи / К.В. Пирогова // Молодой ученый, 2021. – №4. – 137 с.

Данилина Наталья Васильевна
бакалавр, педагог-психолог
МКДОУ «Д/С КВ №19»
г. Узловая, Тульская область

DOI 10.31483/r-106136

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММЫ МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БАЛАНСИРОВОЧНОГО КОМПЛЕКСА «УСПЕХ» В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматривается проблема сенсорной интеграции у детей с ОВЗ. Обобщается практический опыт педагога-психолога Данилиной Натальи Васильевны по эффективному применению программы мозжечковой стимуляции с использованием балансировочного комплекса «Успех».

Ключевые слова: сенсорная интеграция, коррекционно-развивающая работа, дети с ОВЗ, балансир Белгау.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с различными видами нарушения психического развития – это комплекс мер воздействия с целью коррекции нарушенных функций и максимально возможной дальнейшей адаптацией в обществе.

В настоящее время увеличивается число детей с выраженными отклонениями в психическом развитии. Ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, лишенный своевременной помощи логопеда, дефектолога, психолога, с каждым годом всё больше отстаёт в познавательном и речевом развитии, упускаются важнейшие сензитивные периоды, перспективы дальнейшего обучения и социальной адаптации в значительной степени суживаются. Из-за многообразия и тяжести нарушений в развитии необходимо совершенствовать методы коррекционной работы с такими детьми.

В данной работе представлен практический опыт педагога-психолога МКДОУ Д/С комбинированного вида №19 Данилиной Натальи Васильевны по оказанию помощи ребёнку с детским аутизмом, с ЗППР и гиперкинетико-кататоническим синдромом на основе использования балансировочного комплекса «Успех».

Мальчик Д., 4 года 11 месяцев, поступил в ДОУ в 3 года. Родители считали ребенка «обычным», жалобы со стороны мамы были лишь на то, что «не разговаривает, ходит на носочках, протестность, неусидчивость».

В процессе обследования было выявлено, что у Д. навыки социализации развиты на низком уровне. У ребёнка был нарушен процесс взаимодействия с окружающими: пассивен, игнорировал окружающих, мог проявлять агрессию. Не проявлял заинтересованности в контакте. Зрительный контакт устанавливал кратковременно, не более 1, 2 секунд.

У ребёнка наблюдались нарушения эмоционально-волевой сферы: резкие перепады, неустойчивость настроения, эмоциональные вспышки, отсутствие самоконтроля над своим поведением, он свободно перемещался по группе, размахивал руками или издавал гортанные звуки, не реагируя на замечания педагога. Любой запрет со стороны педагогов вызывал недовольство, проявляющееся сильным криком. Реакция на одобрение, неудачи отсутствовала. Полностью отсутствовало представление о цвете. Память в полном объёме обследовать не удалось, в связи с полным отсутствием понимания задания.

После многократных повторений запоминал наглядный материал – яркие картинки, изображающие хорошо знакомые объекты, с трудом удерживал внимание на объекте.

Д. усваивал все новое очень медленно, лишь после многократных повторений. Не умел пользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Понимание причинно-следственных связей отсутствовало. У ребёнка были ограниченные интересы и особенности игр: игнорировал игрушки и различные виды игровой деятельности. Не мог организовать самостоятельную деятельность.

Проявлял интерес только к одному виду игрушек (машинки), в которые играл в однообразные игры. Совместная игра со сверстниками отсутствовала. Предпочитал играть один. В течение дня вёл себя очень активно: бегал по группе, на прогулке, не признавая никаких правил. Боялся громких звуков, закрывал уши руками. Не понимал обращённую к нему речь педагогов и детей. У мальчика наблюдалось нарушение вербального общения (полное отсутствие речи). Был склонен к стереотипным движениям: хождение по кругу, раскачивание туловищем. Не умел пользоваться туалетом, самостоятельно одеться. При этом Д. – очень тактильный ребенок. Часто обнимал педагогов, целовал, брал за руку.

Родители были ознакомлены с полученными данными обследования. Поскольку у Д. имелись общие признаки аутизма, родителям было предложено обратиться в ГУЗ ТО «Центр детской психоневрологии» г. Тула. В Центре был поставлен диагноз: детский эндогенно-процессуальный аутизм, гиперкинетико-кататонический синдром, задержка психо-речевого развития на резидуально-органическом фоне.

Понимая, насколько сложно будет работать с ребёнком, мы сочетали традиционные и инновационные приёмы и методы в коррекционно-развивающей работе. Одним из таких инновационных методов стало использование балансировочного комплекса «Успех».

Балансировочный комплекс «Успех» – это нейротренажёр для мозжечковой стимуляции.

Стоит отметить, что на сегодняшний день использование балансировочных комплексов вызывает стойкий интерес со стороны специалистов и учреждений различного профиля, который подкрепляется хорошими показателями эффективности его применения в коррекционно-развивающей работе.

Чтобы понять, почему программа мозжечковой стимуляции так много внимания уделяет работе с балансом тела, было необходимо понять главенствующую роль, которую баланс (вестибулярная система) играет в функционировании всех различных процессов мозга.

По мере того как ребёнок растёт в утробе матери, вестибулярная система становится первым набором структур и «чувств» для развития, а затем становится незаменимым организационным инструментом для развития других процессов мозга.

Поскольку вестибулярная система играет ключевую роль в основах восприятия, проблемы с балансом могут вызывать множество не связанных между собой проблем в работе мозга.

Доктор Франк Белгау разработал программу мозжечковой стимуляции, основываясь на наблюдениях, что на многие проблемы развития влияют нарушения сенсорной интеграции.

Исследования показывают, что до 90% детей с аутизмом страдают от дисфункции сенсорной интеграции. Развитие сенсорной интеграции считается эффективным методом для таких случаев.

Основой программы для мозжечковой стимуляции является балансир Белгау (доска Белгау). В полный комплект входят: мяч-маятник, цветная рейка, мешочки с крупой, набор мячей, мишень обратной связи, телескопическая стойка с мишенями, мишени-кубики, размеченные геометрическими фигурами, цифрами и разным цветом.

В своей коррекционно-развивающей работе с применением балансировочного комплекса мы руководствовались такими принципами:

- принцип *«от простого к сложному»*. Для начала Д. учился держать равновесие на балансировочной доске, только после его достижения мы постепенно вводили упражнения, которые выполняются, стоя на этой доске. Наличие поворота угла ползьев давал возможность точно подобрать стартовую нагрузку для ребёнка, что в последующем позволило плавно увеличить сложность упражнений, тем самым увеличивая скорость обработки информации мозгом;

- принцип *«поэтапного освоения»*. Если упражнение оказывалось недоступным ребёнку, то мы его разбивали на несколько более простых этапов, каждый из которых отрабатывался до тех пор, пока ребёнок не начинал выполнять упражнение полностью;

- принцип *«усложнения инструкции»*. При первом выполнении упражнения мы стимулировали Д. копировать движения педагога по образцу. Поскольку у Д. нарушено понимание обращённой к нему речи, мы очень дозированно, постепенно добавляли описание правильной техники выполнения. При многократном повторении одного упражнения у ребёнка постепенно формировалось умение самостоятельно выполнять упражнения;

- принцип *«новизны»*. Так как упражнения проводились в нестандартной для ребёнка форме, вызывая тем самым эффект новизны, то у Д. стимулировались познавательная активность, игровая деятельность, дополнительная мотивация к занятиям.

Свою работу мы разделили на 7 блоков.

1 блок. «Освоение балансира». Для начала мы предложили ребёнку встать на доску и постоять на ней. С этим заданием Д. справился практически сразу. Затем мы попросили его покачаться на доске. В процессе работы мы постепенно усложняли задания: залезть и слезть с доски: спереди, сзади, с обеих сторон; покачаться на доске с закрытыми глазами, сидя на доске покачаться на ней вправо-влево и т. д.

2 блок. «Комплекс упражнений с мешочками с крупой». Все упражнения с мешочками выполняются стоя на балансировочной доске. Вот некоторые из них: положить на доску и поднять мешочек правой, левой рукой, двумя руками одновременно, перекидывать мешочек друг другу (педагог ребёнку и наоборот), подкидывать мешочек и следить за ним глазами и т. д.

В течение шести недель Д. освоил первые два блока, но уже с уверенностью можно говорить о том, что занятия на балансировочном комплексе «Успех» заметно повысили способность ребёнка к обучению: развивается координация, крупная и мелкая моторика, улучшились показатели внимания – объём внимания, переключаемость, концентрация.

Оставшиеся комплексы упражнений (3 блок «Комплекс упражнений с мячом-маятником», 4 блок «Комплекс упражнений с набором мячей», 5 блок «Комплекс упражнений с цветной рейкой», 6 блок «Комплекс упражнений с мишенью обратной связи», 7 блок «Комплекс упражнений с телескопической стойкой с мишенями») будем изучать в новом учебном году.

Конечно же, программа мозжечковой стимуляции с использованием балансировочного комплекса «Успех» не может претендовать на полное разрешение трудностей в развитии ребёнка. Но если во время занятий ребёнок получает эмоциональное удовлетворение и в целом, как в ходе работы, так и по окончании её, переживает положительные эмоции по поводу своего участия в такого рода занятиях, то вся дальнейшая работа будет успешной и эффективной.

Мы твёрдо верим в это!

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. – М.: Владос, 2003.
2. Айрес Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – М.: Теревинф, 2009.
3. Бурачевская О.В. Сочетание традиционных и инновационных приемов и методов в коррекционно-развивающей работе по формированию предположно-падежных конструкций / О.В. Бурачевская, Т.В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – №3 (6). – С. 105–107.
4. Гилева А.Г. Социально-педагогическое и психологическое сопровождение образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями». – Пермь, 2018.
5. Измайлова А.Х. Возможности применения комплекса LBK (BALAMETRICS) в коррекционно-развивающей работе с детьми / А.Х. Измайлова. – Изд. 2-е, доп. – М., 2018.
6. Макаренко Л.И. Использование элементов методики мозжечковой стимуляции как условие формирования грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л.И. Макаренко. – Белгород, 2005.
7. Сурнина О.Е. Стволовые структуры мозга. Мозжечок: учеб.-метод. пособ. по анатомии человека для студентов-психологов / О.Е. Сурнина. – Екатеринбург, 2001.
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://learningbreakthrough.com> (дата обращения: 04.04.2023).
9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/126414861-Mozzhechkovaya-stimulyaciya-kak.html> (дата обращения: 04.04.2023).
10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://augmentor.com.ua> (дата обращения: 04.04.2023).
11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.npcdp.ru/files/science/mediko-psihologicheskaya-pomoshch-detyam-s-narusheniem-psihicheskogo-razvitiya-v-sisteme-kompleksnoy-reabilitacii> (дата обращения: 04.04.2023).

Демьянова Мария Вадимовна

студентка

Научный руководитель

Кокорева Оксана Ивановна

канд. пед. наук, доцент

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

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭМОЦИЯХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье приводятся экспериментальные данные диагностики развития представлений об эмоциях у детей среднего дошкольного возраста, дан их качественный анализ. Перечислены пути развития понимания эмоций у детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: представления об эмоциях, речевые нарушения, дети дошкольного возраста.

Эмоции – это неотъемлемая часть жизни, как детей, так и человека в целом. Полноценное и всестороннее развитие ребенка невозможно без развития его эмоциональной сферы, так как она тесно связана со становлением личности, психологическим благополучием и функционированием в социуме. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития эмоциональной сферы ребенка и его представлений о спектре эмоций человека. Полученный в детстве эмоциональный опыт является прочным и принимает характер установки на протяжении дальнейшего развития [2].

В проведенном нами исследовании развития представлений об эмоциях у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), мы установили, что для детей с данным нарушением характерны как сложности в понимании эмоций человека, так и сложности в выражении эмоций. По результатам методики Е.И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» [2], у 50% детей был выявлен средний уровень развития представлений об эмоциях, у 37% – низкий и лишь у 13% – высокий.

Говоря о развитии эмоциональных представлений у дошкольников с ОНР, следует подчеркнуть, что отклонения в речевом развитии часто влекут за собой и трудности в понимании и выражении эмоций, их вербализации. Проведенное нами исследование показало, что детям сложно установить связь между эмоцией и ситуацией ее вызывающей, сложно выразить собственное эмоциональное состояние, дифференцировать эмоции. Также у детей с речевыми нарушениями наблюдается примитивность эмоционального реагирования, незрелость социальных эмоций. Речевые трудности обуславливают и узость, специфичность формирования эмоционального словаря и эмоциональной лексики детей [3].

В дошкольном детстве дети имеют небольшой опыт представлений об эмоциях, в среднем дошкольном возрасте дети начинают воспринимать связи между ситуацией и эмоциональным проявлением, проявлять идентификацию эмоций. Для знакомства детей с эмоциями особое место стоит отвести специальным занятиям, в ходе которых дети переживают различные эмоциональные состояния, вербализуют свои переживания, анализируют и оценивают различные эмоциональные ситуации.

Развитию представлений об эмоциях, усвоению эмоциональных проявлений сильно способствуют яркие, субъективно окрашенные образы, они запоминаются ребенком, входят в его эмоциональную жизнь и в дальнейшем могут служить личностными регуляторами поведения детей в социуме [4]. Педагогическое развитие эмоциональной сферы должно осуществляться в единстве с развитием всех познавательных процессов ребенка, в развитии данной сферы можно выделить следующие направления: способствование осознанию ребенком самого факта возникновения различных эмоций; формирование причинно-следственных связей между ситуацией и самой эмоцией, ее вызвавшей; осмысление признаков проявления тех или иных эмоций.

В качестве основных средств развития представлений об эмоциях у дошкольников можно выделить детскую художественную литературу, фольклор, иллюстративный материал, серии картинок, настольный театр, множественные развивающие игры, а в среднем и старшем дошкольном возрасте – когнитивные схемы эмоций.

Кроме того, необходимо побуждать детей называть эмоции и их проявления, признаки. Совместно с детьми анализировать когнитивные схемы эмоций, в результате чего подводить их к выводу о том, что у одной и той же эмоции могут быть разные причины возникновения. Важно анализировать вместе с детьми различные ситуации и поступки, например, героев сказок, с точки зрения их нравственности.

У дошкольников с речевыми нарушениями и сопутствующими дефектами в сфере эмоций, представления о них необходимо целенаправленно развивать в процессе педагогической работы. Развитие адекватных представлений об эмоциях – это залог успешного социального развития ребенка и развития его личности в целом.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 160 с.
2. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
3. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография. – СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.
4. Шипицина Л.М. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л.М. Шипицина, Л.С. Волкова // Дефектология. – 1993. – №4. – С. 8–13.

Дубровина Татьяна Петровна

воспитатель

Научный руководитель

Асмаловская Оксана Анатольевна

соискатель, старший преподаватель

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

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ ЗВУКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ В ПОСТНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Аннотация: овладение звуковой системой речи является основой для овладения языком, как основным средством общения. В статье рассмотрено, как в ранний период речевого развития, в ходе специального обучения, ребенок преодолевает сложный путь освоения интеллектуальными операциями звукового анализа и синтеза, благодаря чему он выходит на новую ступень овладения письменной речью: чтением и письмом.

Ключевые слова: анализ, синтез, фонематический слух, фонематическое восприятие.

Язык является средством человеческого общения благодаря своим материальным слуховым свойствам. Овладение звуковой системой речи является основой для овладения языком, как основным средством общения. Вопрос анализа речи – один из самых старых и, пожалуй, самых спорных.

Внимание К.Д. Ушинского к звуковым аспектам языка было связано с его основными принципами письма-чтения. Его труд «Родные слова» и комментарии к ним (1864) рекомендовали начинать

обучение чтению и письму с различения гласных и согласных звуков в словах и обозначения их буквами. Чтение всегда основывалось на анализе звуков слов и их записи. Письмо-анализ предшествовало чтению – синтезу. Широко практиковалось сравнение звуков и их сочетаний в словах.

В 1960-годах термин «звуковой анализ» использовался для проведения различия между естественным и искусственным звуковым анализом.

Естественный звуковой анализ (сенсорный и перцептивный) связан с устной речью, с помощью которой проводится сенсорное различение.

Искусственный (интеллектуальный) звуковой анализ не формируется спонтанно, а приобретает детьми в процессе целенаправленного обучения. Этот вид звукового анализа полезен для человеческой письменной речи. Процесс интеллектуального звукового анализа включает в себя три основные интеллектуальные задачи:

- 1) определение наличия или отсутствия звуков в слове;
- 2) определение местоположения звуков в слове;
- 3) определение линейной последовательности или количества звуков в слове.

Д. Эльконин называет фонологический анализ фонематическим анализом. Фонематический анализ означает:

- 1) установление порядка следования фонем в слове;
- 2) установление различительной функции фонем;
- 3) выявление основных оппозиций фонем, характерных только для данного языка.

Он ввел разные термины «фонемный слух» и «фонемное восприятие» для обозначения двух видов звукового анализа. Естественный звуковой анализ называется фонематическим слухом. Искусственный звуковой анализ называется фонемным восприятием. Необходимо разъяснить понятия фонемы, фонемного слуха и фонемного восприятия.

Фонематический слух – это тонкая и систематическая слуховая способность различать и распознавать фонемы родного языка. Он является частью физиологического слуха и предназначен для соотнесения и сравнения слышимых звуков с его критериями. Фонемный слух контролирует непрерывный поток слогов.

Фонемный слух развивается вовремя становления в неязыковой речи. Поскольку фонематический слух предшествует другим видам речевой деятельности, таким как говорение, письмо и чтение, фонематический слух является основой всей сложной речевой системы.

Фонематическое восприятие – это интеллектуальные операции звукового анализа и синтеза, которые являются психологической базой для обучения чтению. Обучаются с 4–6 лет и спонтанно не формируются, как только в результате специального обучения.

Вопросами развития аналитической и синтетической звуковой деятельности у детей занимались многие ученые. В связи с особой важностью развития фонематического слуха и фонематического восприятия, этапы развития осознания детьми звуков языка, выделенные Р.Е. Левиной, представляют большой интерес. Всего она выделяет пять этапов.

На первой стадии вообще отсутствует дифференциация звуков, нет понимания речи и нет активного произнесения речи самим ребенком. Это дофонологическая стадия развития языка.

На второй стадии различаются наиболее удаленные фонемы, а наиболее близкие – нет. На этой стадии ребенок слышит звуки иначе, чем мы. Произношение ребенка не точное и искаженное. Ребенок одинаково хорошо реагирует как на правильно произнесенные слова, так и на слова, произнесенные также, как произносит их он.

На третьем этапе происходит решающее изменение. Ребенок начинает слышать звуки языка в соответствии с их фонологическими особенностями. Он распознает неправильно произнесенные слова и способен различать правильное и неправильное произношение. На этом этапе вновь сформированный языковой фон сосуществует с тем, что раньше было одним языком. Звуки речи все еще неправильные, но они начинают адаптироваться к новому распознаванию и представлены появлением промежуточных звуков между звуками речи ребенка и взрослого.

На четвертом этапе преобладает новый перцептивный образ звука. Однако прежняя форма еще не вытеснена. Ребенок на этом этапе все еще воспринимает неправильные слова. Активная речь ребенка достигает состояния почти полной правильности.

Наконец, на пятом этапе фонематическое развитие завершается. Ребенок способен правильно слышать и правильно говорить. На этом этапе ребенок уже неспособен распознавать неправильно произнесенные слова. Для слов и отдельных звуков формируется тонко дифференцированная звуковая картина.

Первые три этапа дети проходят в младенчестве (до 3 лет), а последние два этапа – перед дошкольным возрастом.

А.Н. Гвоздев изучал способность детей дошкольного возраста анализировать звуковой состав слов. Он отметил, что «дети осознают различия между отдельными звуками, но самостоятельно не разбирают слова на звуки, и такой анализ в период обучения чтению и письму является новым этапом в их восприятии звуков и поэтому труден».

Однако в «Дневнике развития ребенка» отмечается, что некоторые дети пытаются самостоятельно анализировать звуковой состав слов задолго до того, как научатся читать и писать.

Эти факты не удивительны, учитывая, что интерес к звуковому составу языка начинается в дошкольном возрасте. Удивительно то, что некоторые дети не проявляют интереса к звуковому составу языка и неспособны анализировать звуки в словах. Это, несомненно, связано с ситуацией, в которой особая чувствительность к звуковому составу языка, возникающая естественным образом в дошкольном возрасте, развилась, не будучи воспринятой.

Даже без специального обучения старшие дошкольники могут выделять отдельные звуки в словах, но, как показали специальные исследования, дети могут научиться разбирать слова относительно легко, если их поведение при звуковом разборе специально организовано.

Звуковой синтез означает объединение звуковых элементов (фонем) в единое целое. Чтобы уметь читать и писать, дети должны уметь не только слышать и правильно произносить отдельные звуки, но и понимать и синтезировать звуковые компоненты слов. Умение составлять слова из определенного количества звуков, включая нерегулярные последовательности звуков, является важной предпосылкой для успешного обучения чтению и письму.

После систематизации данных психолого-педагогической литературы специалистами установлено, что развитие аналитико-синтетической звуковой деятельности у детей вскоре после рождения происходит в следующей последовательности, представленной ниже.

Реакция на звуковые раздражители наблюдается уже у новорожденных. Все эти реакции являются врожденными рефлексам, или условными рефлексам.

Первый условный рефлекс на звуковой раздражитель формируется у ребенка в конце первого месяца жизни и в начале второго месяца. В результате многократного подкрепления звукового сигнала (например, звонка) вовремя кормления ребенок отвечает на него сосательными движениями. Также в это время они начинают определять направление звука и поворачивать лицо в сторону источника звука.

Позже, в возрасте 3–4 месяцев, ребенок начинает различать качественно разные звуки, например, звук пианино и звук колокольчика, а также похожие звуки с разной высотой тона. Основная смысловая нагрузка в возрасте 3–6 месяцев приходится на интонацию. В этот период у детей развивается способность различать интонацию и использовать тон голоса для выражения своих переживаний (например, приятных или неприятных). В последующие месяцы первого года жизни происходит дальнейшее развитие слухового анализатора.

Таким образом, ребенок узнает слова по их ритму и общему звуковому облику. Звуки, составляющие слово, еще воспринимаются как диффузные и могут заменяться другими акустически сходными звуками. Последующее развитие слуховой аналитической функции связано с интенсивным формированием второй сигнальной системы, характеризующейся постепенным переходом от общего распознавания фонологической (звуковой) структуры звуков речи к более дифференцированному распознаванию. Эти данные свидетельствуют о том, что дошкольники достигают такого уровня овладения языком, когда язык не только становится подлинным средством общения и познания, но и становится предметом сознательного изучения.

Обобщая вышесказанное, можно сделать выводы, что в период раннего физического и речевого развития, в ходе специального обучения, ребенок проходит сложный путь освоения интеллектуальными операциями звукового анализа и синтеза, что выводит его на новую ступень овладения письменной речью: чтением и письмом.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с.
2. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 1998. – 680 с.
3. Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р.Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – Вып. 2 (122).
4. Главы I, II, III, VIII // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967.

Думина Мария Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Мурманский арктический
государственный университет»
г. Мурманск, Мурманская область

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация: основное внимание в работе автор уделяет тому, что сказка, как малая фольклорная форма, является эффективным методом развития связной речи у детей с ЗПР и ТНР. В статье выделяются и описываются особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ на примере детей с ТНР и ЗПР.

Ключевые слова: сказка, язык, связная речь, развитие речи.

Среди базовых компонентов готовности ребенка к обучению в начальной школе можно выделить речевую активность. Она подразумевает оформление звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического слуха, лексического и грамматического состава языка, связной диалогической и монологической речи. Именно старший дошкольный возраст является важным этапом, когда происходит совершенствование развития всех компонентов речи [4, с. 211–216]. Речь служит основой дальнейшего успешного развития грамоты, чтения и письменной речи [3, с. 286].

Речь представляет собой высшую психическую функцию, которая интегрирует многие функциональные системы. Развитие речи у каждого ребенка проходит индивидуально, несмотря на определенные возрастные критерии, и связано с наследственностью, психической конституцией, характером, окружающей средой [1, с. 41–46].

К видам речевой деятельности относятся говорение, слушание, чтение и письмо. Можно отметить, что к понятию связной речи, вероятно, ближе всего такой вид, как говорение.

Е.И. Пассов утверждает, что говорение, позволяет человеку осуществлять вербальное общение. Оно функционирует во взаимосвязи со слушанием и является продуктивным видом деятельности. По мнению В.А. Бухбиндер, говорение опирается на язык как средство общения. Устно-речевое общение может иметь форму монолога, диалога и полилога [2, с. 568]. И.Л. Колесникова включает говорение в более широкую систему – устно-речевое общение, которое осуществляется посредством говорения и слушания [6, с. 431].

Уникальность речевой деятельности состоит в том, что данное явление является многоаспектным. Т.А. Сенькова указывает на то, что для развития навыков и умений говорения необходимо использовать монолог и диалог. В первом случае речь подготовленная (инициативная, последовательная, логичная), во втором – неподготовленная (реактивная, спонтанная с подбором темы в разговоре) [8, с. 196–198]. Учитывая различия монолога и диалога, речь и в том, и в другом случае должна быть связной.

По мнению А.Н. Леонтьева, связная речь развивается в дошкольном возрасте, когда ребенок начинает наращивать словарный запас, в его речи появляются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, первые выводы, обобщения, умозаключения, то есть формируется контекстная речь. На данном этапе происходит совершенствование диалогической речи и развитие монологической. К концу старшего дошкольного возраста при нормальном развитии дети овладевают связной речью [7, с. 367].

Связная речь имеет широкое и узкое понятие. К широкому можно отнести определение Е.Н. Смольяниновой. По ее мнению, связная речь представляет собой акт коммуникации, то есть речевой акт, основанный на целостности логики и грамматики. Узкое понятие сформулировал С.Н. Цейтлин. Он указывает на то, что связная речь может быть процессом, который выражается как деятельность по выражению собственной мысли говорящим, высказывание, текст или продукт с точки зрения его анализа, а также методика развития речи [9, с. 57].

Связная речь имеет свои компоненты, критерии и уровни. Среди компонентов можно выделить целостность, коммуникативную автономность и смысловую наполненность. Это свидетельствует о том, что связная речь позволяет излагать любую мысль с тем, чтобы адресат максимально точно воспринял передаваемый смысл. Вместе с тем наиболее развитым уровнем речи является текст.

Критериями связанности являются содержательность, последовательность, грамматическое оформление, объем высказывания.

К уровням, на которых устанавливается связность, относятся коммуникативный, семантический, формально-грамматический, интонационно-ритмический уровни.

Таким образом, связная речь – это форма устной речи, которая позволяет логически и грамматически правильно оформлять любую мысль для понимания вкладываемого смысла реципиентом. Она отражает общий уровень психического развития ребенка, особенно речевого, умственного и эмоционального.

Признаки сформированной связной речи у старшего дошкольника – это правильное произношение, четкость воспроизведения слов, достаточный для общения словарный запас. За счет того, что повышается способность пользоваться грамматическими формами и категориями, высказывания

ребенка более содержательны и выразительны. В целом старший дошкольный возраст можно охарактеризовать как базис для формирования речи, которая является основой психического развития. В результате, закономерным является то, что дети с ОВЗ испытывают сложности в развитии речи.

Дети, относящиеся к категории ЗПР, различаются по степени выраженности отставания в развитии, их индивидуальными проявлениями и прогнозом. У них проявляются эмоционально-волевое недоразвитие (инфантилизм), а также недоразвитие познавательной деятельности. Основные проявления данного нарушения – недостаточный запас знаний, незрелость мышления, низкая интеллектуальная направленность и быстрое уставание от деятельности, ограниченность представлений, доминирование игровых интересов. Причинами таких отклонений являются: конституциональное происхождение (наследственная предрасположенность к более позднему созреванию нервной системы), соматогенное происхождение (слабое питание мозга, особенности воспитания), психогенное происхождение (гиперопека, ограничение общения). При этом дети с нарушениями, которые имеют соматогенное и психогенное происхождение будут лучше поддаваться коррекции, с детьми, имеющими нарушения конституционального происхождения, требуется серьезная длительная работа.

У детей с ЗПР можно обнаружить следующие нарушения при формировании связной речи: бедность словарного запаса и языкового оформления; непоследовательность изложения из-за нарушений логики; смысловое несоответствие и искажения частей высказывания; отсутствие связей между частями излагаемого текста.

У детей с ТНР отмечаются сходные нарушения связной речи с теми, которые есть у детей с ЗПР. В большей степени проявляются нарушения компонентов речевой системы, фонетики, лексики и грамматики, особенно в таких формах монологической речи, как пересказ и рассказ.

По мнению теоретиков и практиков, изучающих детей с ЗПР и ТНР, коррекционная работа по развитию связной речи очень сложна, поскольку, наряду с применением различных методик с учетом индивидуально-дифференцированного подхода, требует включения в процесс не только логопеда, но и родителей, педагогов и психологов. Одним из методов формирования связной речи у таких детей является использование сказок.

Сказка представляет основной жанр фольклора и литературы для детей дошкольного возраста. Она приобщает дошкольников к литературе и чтению, культуре и жизненным устоям. По мнению Е.Ю. Серовой и Н.И. Сидоровой, которые исследуют проблемы речевого развития, сказка позволяет не только развивать связную речь, но и активизировать духовно-нравственный потенциал личности. С ее помощью можно проводить психокоррекцию и психотерапию [10, с. 329–332].

Наиболее важной функцией сказки является речевое развитие и приемы повторения, аллитерации, кумулятивности, рифм, словотворчества.

Н.И. Санникова отмечает, что благодаря чтению сказок, формируется модель мира, в которой ребенок постепенно начинает выстраивать собственную личность. В этом процессе формирование ребенком причинно-следственных связей происходит на основе анализа поступков героев сказок, предметное восприятие и мышление развиваются в ходе синтетической деятельности органов чувств, ребенок анализирует внешний мир в его различных проявлениях [9, с.47–51].

Т.Б. Кобежикова выделяет такие преимущества сказки с точки зрения развития речи: расширение словарного запаса, формирование связной речи, развитие эмоциональности речи, активация стремления к общению, помощь в конструировании слов, выражений, предложений, а также ознакомление с грамматическими основами [5].

Однако структура работы по использованию сказки для развития речи у детей с задержкой психического развития и ТНР немного отличается от работы с детьми с нормальным развитием, так как детям с ЗПР требуется больше времени на выполнение и более тщательное объяснение материала. Такой подход позволяет развивать причинно-следственные связи в построении высказываний.

Вместе с тем сказки можно использовать в качестве логопедических игр. Они представляют собой разработки, включающие разные виды деятельности: припоминание сказки, речевые приемы, артикуляционную гимнастику, речевую зарядку, рассмотрение сенсорных эталонов, предложных конструкций, придумывание новых сюжетов, чтение, инсценировка и т. д.

Ю.А. Покровская указывает на то, что для детей с задержкой речевого развития рекомендуют использовать простые известные сказки, которые должны находить эмоциональный отклик у детей и вызывать интерес. Кроме того, сюжет должен быть использован в различных вариантах коррекционной работы.

Педагогические условия, которые обеспечивают эффективность работы по использованию сказок: взаимодействие воспитателя, логопеда, ребенка и родителей, построение взаимодействия ребенка с социумом на основе сказки. Кроме того, каждое занятие должно быть тщательно продумано, в том числе с учетом предметно-развивающей среды и используемых взаимодействий (максимальное использование способов активизации речевой деятельности).

Для детей с ЗПР и ТНР можно выделить следующие формы работы со сказкой: тематические беседы, пересказ, сравнение героев, иллюстраций, словесное рисование иллюстраций, сочинение сказочных историй, придумывание своего окончания. Указанные формы работы могут использоваться индивидуально или в сочетании с другими.

Таким образом, работа со старшими дошкольниками с ТНР и ЗПР ориентирована на поддержание не только речевых функций, но и комплексное воздействие на психические процессы. Рассмотренные данные указывают на значительный дидактический потенциал сказки, который может использоваться для работы со старшими дошкольниками с ТНР и ЗПР. Вместе с тем, ограниченность исследований по данной тематике не позволяет определить степень эффективности полученных результатов. Это указывает на необходимость более глубокого изучения применения сказки для развития связной речи у старших дошкольников с ТНР и ЗПР.

Список литературы

1. Браудо Т.Е. Онтогенез речевого развития / Т.Е. Браудо, М.Ю. Бобылова, М.В. Казакова // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – №1. – С. 41–46.
2. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения / В.А. Бухбиндер // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. – Киев: КГУ, 1980. – С. 568.
3. Водовозова Е.Н. Царство свободного ребенка: избранные статьи, практические советы, игры и занятия / Е.Н. Водовозова. – М.: Карапуз, 2010. – С. 286.
4. Голубь М.С. Современная сказка как средство развития речи дошкольников и воспитания читательских интересов / М.С. Голубь // Перспективы науки и образования. – 2018. – №3 (33). – С. 211–216.
5. Кобежилова Т.Б. Сказка как средство развитие речи дошкольников / Т.Б. Кобежилова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2021/01/07/skazka-kak-sredstvo-razvitiye-rechi-doshkolnikov> (дата обращения: 22.01.2023).
6. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справ. пособ. / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – С. 431.
7. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности / А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя [и др.]; отв. ред. А.А. Леонтьев [и др.]. – М.: Наука, 1974. – С. 367.
8. Сенькова Т.А. Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке / Т.А. Сенькова // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2014. – №5. – С. 196–198.
9. Смольянинова Е.Н. Связная речь и грамматика: учеб. пособ. /Е.Н. Смольянинова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – С. 57.
10. Чистякова И.В. Психолого-педагогическая сказка как средство воспитания и речевого развития дошкольников / И.В. Чистякова, В.А. Струкова, О.В. Збродова // Молодой ученый. – 2018. – №48 (234). – С. 329–332.

Епимахова Евгения Геннадьевна
студентка

Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

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

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье представлен обзор средств нравственного развития, а также описано влияние произведений художественной литературы на процесс нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушенным зрением.

Ключевые слова: нравственное воспитание, художественная литература, дошкольный возраст, нарушения зрения.

В современном мире отмечается тенденция к росту детской агрессивности, жестокости, эмоциональной глухоты и замкнутости на себе. Поэтому сейчас, когда все чаще встречается жестокость и насилие, очень важно уделять особое внимание нравственному воспитанию дошкольников.

По мнению Б.Т. Лихачева, нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс, результатом которого является формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, привычек, общественно ценного поведения [6].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для нравственного воспитания ребенка. На этом возрастном этапе у детей активно развиваются некоторые способы сознательного управления поведением, активность, инициативность, самостоятельность в различных видах деятельности. Между детьми устанавливаются положительные взаимоотношения, возникает дружба, формируются доброжелательность и уважительное отношение друг к другу в процессе общения.

Постепенно ребёнок овладевает нормами и правилами, которые приняты в обществе, присваивает формы и способы взаимодействия с людьми. Результатом нравственного воспитания является формирование в личности определённого набора нравственных представлений.

Своевременно сформированные нравственные представления воспитывают у ребёнка осознанное отношение к окружающей его действительности с соблюдением моральных норм, которые заложены в основу его поступков, а также уже с раннего возраста формируют личность ребёнка, его характер и систему жизненных ценностей. И чем прочнее сформированы эти представления, чем меньше отклонений от принятых в обществе моральных норм наблюдается у личности, тем выше оценка его нравственности со стороны окружающих.

Дефекты зрения оказывают влияние на ход психического и физического развития ребёнка, но не определяют развития личности в целом. Первичный дефект может вызвать многообразные вторичные изменения в психике, которые различны по своей силе, значимости и характеру.

Тифлопсихологи отмечают различное влияние зрительного дефекта на развитие компонентов личности. Практически независимо от дефекта зрения убеждения, мировоззрение, нравственные качества личности. В основном от состояния зрения зависят интересы и интеллектуальные свойства человека. У слепых и слабовидящих детей нет каких-то совершенно особых качеств личности, в корне отличных от тех качеств, которые имеются у нормальных детей. Ясно, что при соответствующих условиях и нормально видящий ребенок может вырасти избалованным, изнеженным эгоистом, не умеющим трудиться на общую пользу, стоящим в стороне от коллектива, не умеющим найти свое место в жизни [5].

У детей с дефектом зрения нравственные представления ограничены, не дифференцированы, большей частью искажены.

Процесс развития нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения возможно осуществить различными средствами организованного нравственно-этического воспитания, которое органически вплетается в деятельность дошкольников. Существует большое количество средств нравственного развития у дошкольников, которые можно объединить в несколько групп.

Н.С. Карпинская в своих исследованиях выделила группу художественных средств, которые способствуют развитию нравственности ребёнка. К этой группе средств относятся произведения художественной литературы, изобразительное искусство, музыка, кино- и мультфильмы. Дети живо, эмоционально и доверчиво воспринимают читаемые им сказки, стихи, рассказы, рассматривают иллюстрации к книгам. Художественные средства наиболее эффективны при формировании у детей нравственных представлений и воспитании нравственных чувств [1].

С.Н. Николаева выделяет природу как отдельное средство нравственного воспитания. Воздействие природы на нравственную сферу старших дошкольников многогранно и при соответствующем педагогическом воздействии становится значимым способом воспитания нравственных чувств и поведения, дает возможность вызывать у детей гуманные чувства, желание заботиться о слабых, о тех, кто нуждается в помощи, защищать их [4].

По мнению С.Ю. Крохиной, к средствам нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста относится собственная деятельность: игра, труд, учение, художественная деятельность. Каждый вид деятельности имеет свою специфику, выполняя функцию средства нравственного воспитания [2].

М.И. Лисина в качестве средства нравственного воспитания выделила общение. Оно позволяет оценить влияние нравственного воздействия на дошкольника в процессе его общения с другими детьми и взрослыми. Общение как средство нравственного воспитания лучше всего выполняет задачи корректировки представлений о морали и воспитании чувств и отношений [3].

Также М.И. Лисина выделяет еще одно средство нравственного воспитания – это окружение ребёнка: семья, педагоги, воспитатели, сверстники. Именно окружение имеет колоссальное значение в формировании моральных установок дошкольника. Окружающая обстановка становится средством воспитания чувств, представлений, поведения, т. е. она активизирует весь механизм нравственного воспитания [3].

Выбор средств нравственного воспитания осуществляется с учётом индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка, а также зависит от ведущей задачи, от уровня общего и интеллектуального развития, от степени сформированности первичных нравственных представлений.

Одним из основных средств формирования нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения является художественная литература, поскольку она формирует нравственные чувства и оценки, нормы поведения, воспитывает эстетическое восприятие и эстетические чувства у детей. Книга оказывает неопределимую помощь в нравственном воспитании детей, ведь она сопровождает человека с первых дней его жизни. Через знакомство с художественными произведениями дошкольники узнают о таких нравственных понятиях как, например, добро и зло, долг, честь, справедливость, милосердие, мужественность, смелость, сострадание, сочувствие и совесть.

Художественная литература прививает ребёнку нормы нравственного поведения не в виде сухих формул, а в виде ярких художественных образов, эмоционально воздействующих на него.

Особенно большое значение в процессе формирования нравственных представлений имеет первая книга, первая сказка или стихотворение, прочитанные родителями, бабушками или дедушками. Когда ребёнку читают стихи, рассказы или повести, он, как правило, ставит себя на место героев и нередко подражает им. Поэтому стоит подойти к выбору первого литературного произведения для ребёнка с особой ответственностью.

Просто почитать ребёнку на ночь «правильную» книгу недостаточно. Важное значение для формирования у детей нравственных представлений в связи с восприятием литературных произведений

имеет беседа, которая должна помочь дошкольнику осмыслить мораль произведения, вызвать повторные переживания, снова возбудить те чувства, которые испытал ребёнок при чтении родителем, а также сделать соответствующие выводы.

Недостаточно прочитать художественное произведение, пересказать его, побеседовать о прочитанном, рассмотреть иллюстрации. Важно связать художественные образы с различными моментами жизни ребёнка, так как дети часто проецируют поступки героев книг на свои собственные действия и действия окружающих.

Так же не стоит пренебрегать чтением сказок и рассказов наших писателей-земляков. В процессе развития нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения можно использовать произведения писателей Тульской области таких как И.А. Бунин, В.В. Вересаев, В.А. Жуковский, Н.С. Лесков, Л.Н. Толстой и другие. Для чтения в условиях семьи нами были отобраны произведения о Тульских богатырях – «Задонщина», «История Города Тулы» Абрама Антонова, «Рассказы и сказки для детей» Л.Н. Толстого, «Антоновские яблоки» И. А. Бунина, «Левша» Н.С. Лескова, «Невыдуманные рассказы для детей» В.В. Вересаева и другие. Эти литературные произведения отлично подойдут для семейного чтения.

Использование данной формы работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения следует рассматривать не только как интересное времяпровождение, но и как важное средство формирования широкого круга нравственных представлений: о нормах и правилах поведения, регулирующих отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, о правилах обращения с предметами и вещами, о нравственных качествах личности и их проявлениях.

Список литературы

1. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей: ранний и дошкольный возраст / Н.С. Карпинская. – М.: Педагогика, 1972. – 151 с.
2. Крохина С.Ю. Трудолюбие у старших дошкольников как ключевое качество личности в условиях подготовки к школе / С.Ю. Крохина // Дошкольное воспитание. – 2010. – №3. – С. 86–93.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 178 с.
4. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей / С.Н. Николаева. – 7-е изд. – М.: Академия, 2013. – 272 с.
5. Стернина Э.М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих детей / Э.М. Стернина. – Ленинград: ЛПТИ, 1980. – 76 с.
6. Черенкова Е.Ф. Добрые слова. Уроки этикета и вежливости для детей / Е.Ф. Черенкова. – М.: Дом 21 век, 2011. – 188 с.

Ерохина Инна Валерьевна

студентка

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

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГА-ОПИСАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация: в статье рассматриваются суть монологической речи и способность детей к описанию речью. Также исследуются работы авторов, рассматривающих данную проблему, и основные методы ее коррекции.

Ключевые слова: монолог, речь, язык, логопед, коррекция.

Монологическая речь – это термин, используемый для описания способности ребенка произносить продолжительную речь без прерывания или изменения высоты тона или громкости. Это важная веха в развитии речи, поскольку она позволяет ребенку делиться мыслями, идеями и историями с другими. Этот навык часто воспринимается как должное теми, у кого нет нарушения речи, но для тех, у кого оно есть, достичь его может быть трудной задачей.

У детей с речевыми нарушениями часто наблюдается дефицит способности к монологической речи. Это может быть связано с целым рядом факторов, например, с трудностями при воспроизведении звуков или неуверенностью в собственных языковых способностях. Логопеды играют решающую роль, помогая этим детям развивать необходимые навыки для производства монологической речи.

Одним из первых шагов, который может предпринять логопед, является оценка текущих языковых способностей ребенка. Это может включать оценку их способности понимать и использовать язык, а также навыков артикуляции. Они также могут оценить способность ребенка использовать вербальные сигналы для формирования полных предложений и использования соответствующей грамматики. После того, как эта оценка будет завершена, логопед может создать индивидуальный план коррекции для устранения конкретных нарушений речи.

Терапия монологической речи может включать повторяющуюся практику словесных сигналов и структуры предложений. Логопед также может предоставлять визуальную поддержку, например изображения или предметы, чтобы помочь ребенку понять и систематизировать информацию, которую он пытается передать. Кроме того, логопед может устранить любой дефицит сенсорных или моторных навыков, который может способствовать затруднению речи.

Для детей с более тяжелыми нарушениями речи техника может стать бесценным инструментом развития монологической речи. Системы дополнительной и альтернативной коммуникации могут предоставить альтернативные средства связи для тех, кто не может воспроизводить речь. Эти системы могут использовать визуальные, слуховые или тактильные методы для воспроизведения речи, позволяя ребенку выражать себя по-разному.

В целом, развитие монологической речи является важной вехой в развитии языка. С помощью логопедов и технологий дети с нарушениями речи могут добиться прогресса и достичь своих коммуникативных целей. При правильной терапии и поддерживающей среде эти дети могут научиться выражать свои мысли, идеи и истории с другими.

Монологическая описательная речь также является важной частью развития ребенка и может быть проблемой для людей с нарушениями речи.

Монологическая описательная речь – это умение описывать вещи и события, рассказывая о них подробно. Эта форма выразительного языка важна для социального и академического успеха ребенка и является ключевой частью его способности общаться и выражать себя.

Для детей с речевыми нарушениями монологическая описательная речь может быть особенно сложной. Эти типы расстройств могут вызвать задержку или дефицит выразительной речи, что может затруднить ребенку обучение эффективному и точному общению. Кроме того, у многих детей с нарушениями речи могут возникнуть трудности с поддержанием разговора, поскольку монологическая описательная речь требует, чтобы человек продолжал говорить в течение длительного периода времени. Из-за неудач в этом дети могут быть легко подавлены или разочарованы.

Тем не менее, существует множество стратегий и инструментов, помогающих детям с нарушениями речи развивать монологическую описательную речь. Родители и опекуны могут помочь, поощряя ребенка практиковать свои выразительные языковые навыки в различных условиях, например, дома или на занятиях с логопедом. Использование средств коммуникации, таких как карточки с картинками или наглядные пособия, также может помочь научить ребенка эффективно описывать объекты или события.

Кроме того, обучение ребенка использовать описательный язык при разговоре о предметах или событиях может помочь им практиковать свою монологическую описательную речь. Задавать вопросы, чтобы побудить ребенка предоставить больше информации по заданной теме, также может быть полезно. Наконец, предоставление положительного подкрепления, когда ребенок может эффективно выражать свои мысли и чувства, может быть отличным мотивационным инструментом.

При правильной поддержке и стратегиях дети с нарушениями речи могут научиться эффективно использовать монологическую описательную речь. Благодаря постоянной практике и поддержке эти дети могут научиться уверенно общаться и выражать себя.

Что такое нормальное речевое развитие у детей?

Языковое развитие у разных детей неодинаково, даже в пределах одной семьи. Большинство детей, как правило, следуют естественному пути овладения языковыми навыками. Существуют определенные этапы, которые дают приблизительное представление о нормальном развитии.

Как развивается речь с течением времени?

Дети и подростки должны узнать, как звучит язык, прежде чем они смогут научиться говорить.

Хотя отдельные дети развиваются со своей собственной скоростью, существуют некоторые общие закономерности.

Итак, существует 2 типа связной речи: *монологическая* и диалогическая. Они отличаются друг от друга, в ходе работы рассмотрим более подробно именно монологическую речь, ведь она носит характер последовательного, систематического развернутого изложения и при дефектах данный тип нарушается в большей степени, чем диалогическая.

У детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте монологическая речь достигает довольно высокого уровня, что важно для дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка.

Наиболее ярко речевое недоразвитие проявляется у детей с ОНР, так как у них нарушены все основные параметры связной речи: смысловая целостность, логичность, развернутость, точность, полнота, последовательность грамматического оформления высказывания, смысловое программирование, то есть этим детям трудно не только связно и последовательно рассказывать, о чем – либо, но и подобрать необходимые лексико-грамматические средства для планирования монолога.

Эту проблему решали многие специалисты, создавая методики по развитию связной речи. Они рассмотрены в работах В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Е.И. Тихеевой и других, которые говорили о сложности данной задачи, требующей длительной систематической и совместной работы учителя-логопеда, воспитателей, родителей (законных представителей) и воспитанников, это и говорит об актуальности выбранной нами темы исследования.

А.Р. Лурия говорил, что монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации.

Монолог имеет свои отличительные особенности: односторонний и непрерывный характер высказывания, развернутость, логическая последовательность изложения, ориентация на слушателя, употребление

невербальных средств передачи информации невелико. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также синтаксические средства. Стимулируется, данный вид связной речи – внутренними мотивами, и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. А.А. Леонтьев, сопоставляя монологическую и диалогическую формы речи, выделил следующие качества монологической речи – отнесенность развернутости, большая произвольность и программированность.

В связи с этим, А.А. Леонтьев отметил, что монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи, в связи с этим формируется поздно, и требует специального речевого воспитания. Очевидно, что навыки и умения диалогической речи являются основой овладения монологом, так как именно в недрах диалогической речи начинает формироваться монологическая речь. В раннем детстве правильное обучение диалогической речи имеет важное значение, поскольку именно тогда происходит зарождение и развитие монологической речи, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм речи протекает параллельно. По мнению Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, монологическая речь – это последовательное связное изложение одним лицом системы знаний.

Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев считают, что монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания.

Монологическая речь в отличие от диалогической характеризуется развернутостью сообщения одного говорящего. Монологи детей имеют три основные формы: описание; повествование; рассуждение. В процессе роста детей постепенно детская деятельность и формы общения с окружающими людьми усложняются, благодаря этому связная монологическая речь развивается вместе с развитием мышления.

Ф.А. Сохин отмечал, что ребенок учится мыслить, учась говорить, и наоборот – совершенствуется речь, учась мыслить. Здесь выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей.

Развитие речи носит несколько этапов: от гуляния до выстраивания развернутого высказывания. Расскажем подробнее о становлении монологической речи, при развитии мышления, видов деятельности и общения. Первоначально речь ребенка сложно понять, поскольку в ней нет четкости, последовательности, нет связного смыслового целого. Здесь нужно опираться на ситуацию, в которой находится ребенок, то есть речь ребенка носит ситуативный характер.

На основе полученных результатов, после обследования связной монологической речи детей, подготовили рекомендации в виде дидактических упражнений для детей, по развитию и совершенствованию выявленных сложностей, таких как:

- нарушение смысловой целостности;
- несоблюдение последовательности сюжета (начало, середина, конец);
- описательные рассказы мало содержательны;
- присутствие длительных пауз.

Выбор дидактических игр обоснован тем, что они активизируют психические процессы, вызывают живой интерес к процессу познания, всё сопровождается эмоциями радости.

В дидактической игре дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения, также это помогает облегчить процесс усвоения знаний, что делает этот его увлекательным. Данные игры проводятся с помощью интерактивного стола, который представляет собой офисную мебель с интегрированными интерактивными системами.

Заключение

Развитие речи играет важную роль в жизни человека. Наиболее сложную форму речевой деятельности занимает связная речь, развитие которой является одной из приоритетных задач в дошкольном возрасте. Ведь по тому, как дети сроят свои высказывания, можно судить об их речевом уровне развития. Характеризуется связная речь последовательностью систематического развернутого изложения и имеет одну из главных функций – коммуникативную. Вопросами развития связной речи занимались многие ученые, одни из которых: Л.Н. Ефименкова, Е.И. Тихеева, В.П. Глухов, Т.К. Филичева, Н.С. Жукова, М.М. Алексеева и многие другие.

У детей с общим недоразвитием речи, развитие речи происходит медленнее и формирование имеет свои особенности: сложности самостоятельного построения рассказа, нарушение логики описания событий, скудное и частичная передача содержания, нарушение последовательности слов в предложении. Предложения в основном простые, 39 часто сводятся к перечислению. В тексте наблюдаются аграмматизмы, повторы, замена предметов или героев местоимениями, речь без эмоциональна. Обследование связной монологической речи сложный процесс, которым занимались многие исследователи.

Мы предполагаем, что, если будет организована систематическая работа, использоваться разработанные игры на интерактивном столе, то повысится уровень развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособ. для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ; Астрель, 2005. – 351 с.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
3. Жукова Н.С. Формирование устной речи: учеб.-метод. пособ. / Н.С. Жукова. – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.

Зазерская Елена Вадимовна
магистрант
Научный руководитель
Дормидонтов Роман Александрович
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье рассматривается вопрос профилактики и коррекции нарушений развития детей, формы и методы ранней диагностики и способы преодоления вторичных расстройств.*

***Ключевые слова:** профилактика, коррекция, ранняя диагностика.*

Растущее число детей с проблемами обучения и успеваемости в школе ставит вопрос о том, не могли ли эти расстройства быть выявлены заранее и, таким образом, предотвращены. Почему у многих учеников возникают проблемы с концентрацией внимания, мотивацией и поведенческими проблемами, а показатели успеваемости в отдельных классах становятся все более и более разными?

Термин профилактика, в широком смысле означает «меры по предотвращению и предотвращению нежелательных психических или физические расстройства. Целью профилактики является улучшение здоровья в долгосрочной перспективе за счет междисциплинарного сотрудничества медицины, психологии, педагогики, социологии, а также использование различных методов для решения широкого круга задач.

Выделяют три уровня профилактики: первичную, вторичную и третичную профилактику.

Первичная профилактика подразумевает меры направлены на поддержание здоровья, пока нет признаков наличия заболевания: факторы риска возникновения расстройства следует избегать или уменьшать, например, с помощью консультации, и, таким образом, предотвращать возникновение расстройства.

Целью вторичной профилактики является устранение первых признаков на ранней стадии и, таким образом, предотвращение хронического течения.

Третий уровень профилактики это реабилитационные меры, направленные на предотвращение рецидива расстройства после вмешательства или уменьшение или устранение вторичного ущерба, соответственно.

Для выявления первых симптомов необходимо соответствующий метод, называемый скринингом. Скрининг развития – это всегда целенаправленное наблюдение за поведением ребенка. Если поведение ребенка в отдельных ситуациях или при решении задач отличается от поведения сверстника, возникают подозрения на аномалии: однако в большинстве случаев полной картины нарушений пока не наблюдается.

Целью скрининга развития является не детальное определение уровня развития детей, а поиск тех детей, у которых есть подозрение на нарушение развития. Далее после выявления аномалий в развитии проводится углубленной диагностическое обследования развития, чтобы подтвердить или опровергнуть подозрения.

Хорошо известно, что плохая успеваемость в школе не возникает в «одночасье», а проявляется в большинстве случаев гораздо ранее. Первые признаки могут быть обнаружены уже в дошкольном возрасте.

Однако очевидно, что ранние нарушения развития, которые представляют большой риск для более поздних проблем в школе, не выявляются в достаточной степени. В результате чего аномалии у детей могут закрепиться, дефицит может накапливаться, и образование вторичных расстройств становится вероятным.

Нарушения развития характеризуются своей длительностью и серьезностью последствий. В частности, нарушения речи, связанные с развитием, тесно связаны с последующими нарушениями обучения. Кроме того, ограничения в социальных контактах могут привести к изоляции детей и проблемам с самооценкой, что впоследствии также способствует развитию поведенческих проблем. Чем серьезнее заболевание, тем хуже прогноз. Так, например, у детей с нарушениями экспрессивной речи социализация будет проходить длительнее, чем у детей, у которых наблюдается исключительно симптоматика заикания.

Нарушения двигательного развития у малышей и дошкольников не демонстрируют такой четкой связи с более поздними проблемами успеваемости в школе. Однако дети с двигательными нарушениями могут очень рано испытывать беспокойство из-за реакций окружающей среды, что может привести к агрессивному поведению и, следовательно, к вторичным поведенческим расстройствам.

Немецкими психологами была продемонстрирована высокая стойкость к нарушениям социального развития, они показали, что поведенческие проблемы, которые были диагностированы у детей в возрасте 2-х лет, сохраняются в дошкольном возрасте у 60% детей. Они обнаружили, что агрессия, гиперактивность, у дошкольников являются предикторами более поздних психических отклонений. Дети, которые проявляли эти расстройства в дошкольном возрасте, имели в два раза больший риск развития психических расстройств через 5 лет [2].

Нарушения в обучении, особенно нарушения счета и чтения и правописания, в большинстве случаев считаются следствием нарушений развития в дошкольном возрасте. Однако, данные нарушения не диагностируются до школьного возраста, пока не будет проведена оценка успеваемости в школе.

Действительно первые симптомы могут дать важные подсказки о надвигающемся нарушении обучаемости уже в дошкольном возрасте.

В этом контексте говорят о так называемых навыках-предшественниках, которыми ребенок должен обладать уже к началу обучения в школе и которые являются основополагающими для изучения математических операций и овладения письменным языком.

К ним относятся, например, в области математики упорядочивание предметов по количественным признакам. Для овладения письменным языком важна, прежде всего, фонологическая осведомленность, анализ структуры звука в разговорной речи значение, выражающееся, например, в расстановке слогов или поиске рифмующихся слов.

Однако, помимо высокой распространенности нарушений развития в дошкольном возрасте и их прогностической значимости для дальнейшего развития детей, можно также отметить, что нарушения развития поддаются коррекции.

Таким образом, в области двигательных навыков была продемонстрирована эффективность программ стимулирования физической активности и психомоторных тренировок. В большинстве случаев благодаря тренировкам улучшается зрительно-моторная координация.

В рамках профилактики дисграфии было показано, что повышение фонологической осведомленности положительно влияет на овладение письменной речью.

Особую проблему представляет недостаточная подготовка педагога. Дети с особенностями развития недостаточно подготовлены к повседневной жизни в детском саду или школе, к требованиям, которые там предъявляются. Постоянное повышение квалификации педагогов в области специального образования помогает решить ряд проблем и задач.

Сегодня разрабатываются и внедряются различные варианты помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ), совершенствуется диагностическая и лечебно-коррекционная база, открываются дошкольные учреждения компенсирующего и комбинированного вида, группы кратковременного пребывания, в которых дети с ОВЗ могут получить квалифицированную помощь.

К сожалению, в подавляющем большинстве эта помощь оказывается детям, начиная с 3-летнего возраста. Таким образом, дети раннего возраста в большинстве случаев оказываются за рамками специального образования. Говоря о раннем возрасте, мы имеем в виду возраст от 0 до 3-х лет. Этот период является наиболее ответственным в жизни ребенка, поскольку именно в это время у него развиваются ориентировочно-познавательная деятельность, моторные функции, речь [1].

Пластичность мозга ребенка раннего возраста, чувствительность к стимуляции речевого и психического развития, способность к компенсации нарушенных функций делает ранний возраст периодом интенсивного формирования всех органов и систем организма и сензитивным периодом психического развития, определяет большие потенциальные возможности коррекционной помощи. В связи с этим одной из главных задач современного этапа развития отечественной специальной педагогики и психологии является создание единой государственной системы ранней коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии.

Список литературы

1. Мясникова Л.В. Ранняя коррекционная помощь детям с нарушениями развития: учеб.-метод. пособ. для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» / Л.В. Мясникова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2016. – 92 с.
2. Шмидт К. Очерк истории воспитания и обучения от Песталотци до нашего времени // К. Шмидт. Geschichte der Pädagogik-Göthen 1863. – СПб.: тип. и лит. И. Паульсона и К°, 1865. – 35 с.

Карапетова Олеся Александровна
учитель-логопед
Логопедический кабинет «Академия звуков»
г. Магнитогорск, Челябинская область
Кувшинова Ирина Александровна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

НАГЛЯДНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ «ВОЛШЕБНЫЕ ЛУПЫ» И «ЛЕКСИКА И ГРАММАТИКА НА ЛУПАХ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье обоснована актуальность формирования лексико-грамматических строя речи у детей дошкольного возраста, предложены средства для успешной реализации данного процесса, а именно: описаны авторские дидактические наработки, пособия и описаны игры, которые можно использовать на логопедических занятиях.*

***Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, дети с речевыми нарушениями, лексико-грамматический строй речи, дидактические пособия по развитию речи.*

В настоящее время коррекционная педагогика не стоит на месте, и педагоги ищут все новые пути решения проблемы развития речи ребенка дошкольного возраста. Для этого каждый учитель-логопед постоянно совершенствуется и обогащает свои знания, как в теоретическом (изучает материалы современных исследований в области коррекционной педагогики), так и практическом плане, например, дополняет имеющийся дидактический материал собственными разработками под нужды конкретного воспитанника.

Изучение статистических данных, научных исследований, а также опыт работы позволяют отметить тенденцию к ухудшению всех компонентов речевой системы дошкольников: нарушение звукопроизношения, недостаточный объем и качество словарного запаса, несформированный навык словообразования и словоизменения, неумение конструировать предложение, недоразвитие связной речи. Поэтому важнейшее место в современной логопедии занимает вопрос формирования у таких детей грамматического строя речи [1].

Вопросами коррекции лексико-грамматической стороны речи у дошкольников занимались такие ведущие специалисты, как Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Н.А. Чевелева и др. На необходимость формирования лексико-грамматических конструкций у детей особое внимание обращали также авторы как Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова и др. [1; 2; 3].

Основной трудностью в процессе формирования лексико-грамматических конструкций является необходимость учета определенной их последовательности, использование наглядно-дидактических материалов, различных упражнений и игр, а также изучение динамики развития речи ребенка.

Проводя обзор педагогической, психологической и специальной литературы, следует отметить, что, несмотря на большое разнообразие пособий для формирования лексико-грамматических средств, ни в одном из них не выделено прямых методик по формированию лексико-грамматических конструкций речи. Все пособия содержат разнообразный материал (упражнения, игры), в некоторых источниках можно отметить только направления для их формирования [2; 3].

В связи с этим, в процессе изучения проблемы формирования лексико-грамматического строя у детей дошкольного возраста, автором (О.А. Карапетовой) были созданы наглядно-дидактические пособия «*Волшебные лупы*» и «*Лексика и грамматика на лупах*», способствующие созданию эмоционально-благоприятной обстановки во время занятия, возникновению у детей желания активно участвовать в речевом общении.

Остановимся на каждом из них по подробнее.

Пособие «*Волшебные лупы*» состоит из 6 луп:

- Лупа-вопрос. Есть кто? Что?;
- Лупа-глаз. Вижу кого? Что?;
- Лупа-крестик. Нет кого? Чего?;
- Лупа – улыбающийся смайлик. Доволен кем? Чем?;
- Лупа – человек с облачком. Думаю, о ком? Чем?;
- Лупа-ладонь. Беру, Моё.

Основной целью применения данного пособия является обогащение глагольного словаря. При этом возможно решить следующие задачи: обучить умению согласовать глаголы с существительным;

сформировать первичных знаний об образовании падежных форм существительных; развивать речь и лексико-грамматических конструкций.

Вариантов игр с таким набором очень много. Среди них:

– «*Жадина*»: ребенок кладет лупу с рукой на предметную картинку и говорит: «Моя шуба», «Мой шарф» или Я беру шарф, я беру шубу и т. д.;

– «*Чего не стало*»: ребенок кладет лупу с крестником на предметную картинку и говорит: «Нет стула», «Нет вилки» и т. д.;

– «*Мечтатель*»: Ребенок берет лупу человек с облачком на предметную картинку и говорит: «Я мечтаю или думаю о ком- то или о чем-то».

Целью второго пособия «*Лексика и грамматика на лупах*» является развитие речи и лексико-грамматических конструкций.

Задачи, решаемые педагогом через работу с этим пособием, можно сформулировать следующим образом: обучать согласованию числительных с именами существительными; обучать образованию имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами; обучать согласованию местоимений с именами существительными в роде и числе; обучать согласованию прилагательных к именам существительным; развивать творческое мышление.

Это пособие, в отличии от первого, состоит из 9 луп:

– *Луна с числами от 1 до 5*;

– *Луна со звездочками (Какой?, Какая?, Какое?, Какие?)*;

– *Луна с 2-мя ладонями («Мой», «Моя», «Мои», «Мое»)*;

– *Луна большой – маленький*;

– *Луна с формами*.

Дети с удовольствием применяют эти лупы, играя в различные игры. Рассмотрим на примерах. «*Жадина*»: ребенок кладет лупу с 2-мя ладонями на предметную картинку и говорит: «Моя шуба», «Мой шарф» и т. д. «*Подбери слова-признаки*»: ребенок берет лупу со звездочками, кладет на предметную картинку и говорит: «Лимон (какой?) -кислый, овальный, желтый». «*Посчитаем*»: ребенок берет лупы с цифрами и подносит их по очереди к предметной картинке и проговаривает: «Одна ложка», «Две ложки», «Три ложки», «Четыре ложки», «Пять ложек». «*Большой – маленький*»: ребенок берет лупу большой – маленький и кладет на предметную картинку и говорит: «Большой стул, а маленький стульчик» и т. д.

При этом педагог может самостоятельно подобрать картинки, как на лексические темы, так и на автоматизацию звуков.

Уникальность разработанных пособий заключается в том, что они работают как самостоятельно – отдельно друг от друга, а так и вместе. Ребенок может брать «Волшебные лупы» и «Лупы лексика и грамматика» и составлять развернутые предложения, развивая креативное мышление. У ребенка нет ограничений, как это можно заметить в других пособиях. Логопед может заранее предложить конкретное количество картинок для составления предложений, а также ребенок может выбрать сам и действие и несколько признаков и числительных и т. д. Например, ребенок берет лупу действие вижу, лупу с числом 4 и картинку или предмет – корову и проговаривает: «Я вижу четыре коровы», а может дополнить еще несколькими лупами из действий лупу с рукой и лупы со звездочками и проговаривает: « Я вижу и трогаю четырех пестрых коров».

Работа строится с учетом принципа индивидуально-дифференцированного подхода к детям, начального уровня их речевого развития и динамики усвоения предлагаемого материала.

Перечисленные дидактические игры могут быть применены на фронтальных и подгрупповых занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи, а также в индивидуальной работе с детьми по закреплению полученных навыков. Использование перечисленных пособий во время специально подобранных игр создает максимально благоприятные условия для развития детей и позволяет решать педагогические и коррекционные задачи в естественных для ребенка условиях игровой деятельности.

Список литературы

1. Кувшинова И.А. Педагогические условия развития связной речи у старших дошкольников с ОНР / И.А. Кувшинова, С.С. Бровина // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. Ч. 1. – С 241–243.

2. Кувшинова И.А. Развитие речи через опытно-экспериментальную деятельность с использованием метода «Синквейн» / И.А. Кувшинова, З.А. Репникова, О.А. Карапетова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28221> (дата обращения: 22.11.2018).

3. Пушкарева А.А. Профилактика нарушений речи у детей дошкольного возраста / А.А. Пушкарева, И.А. Кувшинова // Логопедия в образовании, здравоохранении и социальной сфере: региональный аспект: мат. межрегион. науч.-практ. конф.; под ред. Н.А. Степановой, С.Г. Лещенко. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2020. – С. 160–162.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. Представлены основные направления логопедической работы по развитию навыков составления связных монологических высказываний у дошкольников с данной речевой патологией.*

***Ключевые слова:** монологическая речь, стертая форма дизартрии, дошкольники.*

Значение связной речи в жизни дошкольника очень велико. Во-первых, уровень ее развития определяет готовность ребенка к школьному обучению, во-вторых, от качества связной речи напрямую зависит успеваемость будущего ученика, в-третьих, без умения четко формулировать свои мысли, образно и логично рассказывать о своих переживаниях, планах невозможно полноценное общение, творчество, самопознание и саморазвитие личности. Только обладая хорошо развитой связной монологической речью, будущий ученик сможет давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно, полно и аргументировано излагать свои собственные суждения.

Связная монологическая речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, т. е. овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно, умение связно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст.

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей со сложными нарушениями речевого развития. При общем недоразвитии речи наблюдаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. К таким расстройствам у детей старшего дошкольного возраста относится стертая форма дизартрии. Нарушение звукопроизношения и просодики являются стойкими и с трудом поддаются коррекции. Это отрицательным образом сказывается на развитии ребенка, на процессы его нервно-психического становления в дошкольном возрасте, а позднее может привести к школьной дезадаптации. Данные нарушения оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие других сторон речи, в том числе связной монологической речи.

Старшие дошкольники со стертой формой дизартрии испытывают определенные трудности при продуцировании связного высказывания, которые нередко сопровождаются поисками необходимых языковых средств. У детей еще нет умения и навыков связно излагать свои мысли. Поэтому монологическая речь старших дошкольников со стертой формой дизартрии характеризуется употреблением нераспространенных предложений, а также неоднократных повторений слов и отдельных предложений.

Особенности в построении связных высказываний, характерные для детей со стертой формой дизартрии, результат трудностей внутреннего планирования. Нарушение произвольности свидетельствует о большом числе сбоев грамматическом оформлении пересказа и рассказа. Чем больше их объем, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы. Сложноподчиненные предложения, которые составляют дети с общим недоразвитием речи, очень пространны, иногда состоят из 20 слов. Создается впечатление, что ребенок, начав высказывание, не может его закончить. Эти дети часто используют прямую речь (в сравнении с нормально развивающимися детьми).

Для связной монологической речи детей со стертой формой дизартрии характерно увеличение доли существительных, местоимений, служебных слов. Необоснованно частое применение существительных может быть вызвано трудностями в развертывании высказывания.

По мнению Л.Ф. Спириной «у дошкольников со стертой формой дизартрии связная монологическая речь самостоятельно не формируется. При пересказе или составлении рассказов старшие дошкольники затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления».

Логопедическая работа по развитию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии проводится по следующим направлениям:

– усвоение норм построения связной монологической речи (тематическое единство, развернутость и произвольность при составлении высказываний, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, его соответствие теме рассказа);

- формирование навыков планирования монологической речи, обучение детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии выделению главных смысловых звеньев рассказа;
- обучение лексико-грамматическому оформлению связного монологического высказывания в соответствии с нормами родного языка.

Коррекционная программа по развитию связной монологической речи осуществляется в три этапа. Подготовительный этап работы предусматривает закрепление уровня речевого и языкового развития, необходимого для составления разных видов рассказов (рассказ-описание, рассказ-повествование и рассказ с элементами рассуждения).

На подготовительном этапе работы реализуются следующие задачи:

- развитие направленного восприятия речи педагога и внимание к речи других детей;
- закрепление навыков в составлении ответов на вопросы в виде развернутых предложений;
- усвоение ряда языковых средств, необходимых для составления рассказа (слова-определения, глагольная лексика);
- практическое овладение простыми синтаксическими моделями фраз, составляемых на основе непосредственного восприятия и имеющихся представлений;
- формирование умения соотносить содержание фразы с предметом и темой рассказа.

Реализация указанных задач осуществляется на логопедических занятиях в ходе упражнений на составление предложений по демонстрируемым действиям, ситуационным и сюжетным картинкам, в ходе специально подобранных речевых игр и упражнений.

К числу приемов, используемых на подготовительном этапе формирования навыков составления рассказа у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии относятся:

- постановка соответствующих вопросов к картинкам и образец ответа;
- совместное составление предложения двумя детьми (один составляет начало фразы, другой продолжает);
- составление предложений по картинкам с использованием фишек.

Помимо этого в содержание подготовительной работы включены развивающие речевые игры и упражнения, направленные на активизацию речемыслительной деятельности детей, закрепление навыков составления предложений, формирование словесного творчества.

К числу таких упражнений относятся следующие: подбор определений, эпитетов, сравнений для словесной характеристики предмета, подбор к слову, обозначающему предмет, соответствующих слов-наименований действия и наоборот, подбор синонимов и антонимов к словам, обозначающим предметы, их свойства, различные действия, дополнение предложений нужным по смыслу словом, составление словосочетаний из двух данных слов, составление предложений по данным словам и с данным словом, составление предложений-ответов на вопросы.

Таким образом, на подготовительном этапе обучения дети старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии упражняются в составлении предложений по наглядной опоре, по имеющимся представлениям, усваивают ряд языковых (лексических, синтаксических) средств построения предложений. Это является основой для последующего перехода к овладению навыками составления связного монологического высказывания.

Основной этап работы предусматривает обучение пересказу и формирование навыков составления рассказов разных видов: рассказ-повествование, рассказ-описание и рассказ с элементами рассуждения.

При формировании навыков составления рассказов-описаний ставятся следующие задачи:

- формирование умений выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов, использовать для их определения адекватные фразы-высказывания;
- формирование обобщенных представлений о построении описания предмета;
- практическое усвоение навыков описания предметов путём тренировочных упражнений.

При проведении подготовительных упражнений по формированию навыков составления рассказа-описания особое внимание уделяется развитию сенсорного восприятия, навыков элементарного анализа воспринимаемого предмета.

В ходе логопедической работы по формированию навыков составления рассказа-описания используется ряд приемов: жестовые указания на форму предмета и его детали, описание предмета с опорой на рисунки, прием «параллельного» описания однотипных предметов, узнавание предметов по описанию, сравнение предметов, составление вопросов по тексту описания.

При проведении занятий по формированию навыков составления рассказа-повествования используется картинный материал и следующие виды заданий:

- составление рассказов по сюжетным многофигурным картинкам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, хорошо знакомого детям сюжета;
- составление небольших по объему рассказов-описаний по сюжетным картинкам, в которых на первый план выступает изображение места действия, предметов события, определяющих общую тематику картины;
- составление рассказов по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия;

– составление рассказа по отдельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий (по опорным вопросам).

При проведении занятий по формированию навыков составления рассказа-повествования используются следующие приемы: образец рассказа логопеда по картине или ее части, наводящие вопросы, предваряющий план рассказа (линейная цепочка вопросов), коллективное сочинение рассказа детьми, составление рассказа по фрагментам картины.

В логопедическую работу по формированию навыков составления рассказа у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии включены отдельные задания для обучения детей творческому рассказыванию.

В целях формирования навыков составления самостоятельного рассказа с элементами творчества используются следующие виды работы:

- придумывание названия к картине или серии картин, придумывание названия к каждой последовательной картинке серии;
- игры – упражнения на воспроизведение элементов содержания картины («Кто самый внимательный», «Кто лучше запомнил»)
- разыгрывание действий персонажей картины;
- восстановление пропущенного звена при составлении рассказа по серии сюжетных картинок;
- игра-упражнение «Узнай, что это» (узнавание предмета по указанным его деталям, отдельным составным элементам)
- составление описания предмета по собственному рисунку.

На заключительном этапе работы по развитию связной монологической речи особое внимание уделяется закреплению навыков пересказа и составления связных, последовательных рассказов разных видов (рассказ-описание, рассказ-повествование и рассказ с элементами рассуждения), направленных на формирование логичности, произвольности, развернутости и умения планировать собственное высказывание.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой формой дизартрии / Е.Ф. Архипова // Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики. – М., 2007. – 254 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, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособ. / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель; Транзиткнига, 2006. – 158 с.

Каишанова Кристина Андреевна
бакалавр, воспитатель
МБДОУ «ЦРР – Д/С №5 «Мир детства»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** статья посвящена проблеме звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте. В ней содержатся определения понятия и характерные признаки общего недоразвития речи. Исследованы основные нарушения воспроизведения звука и особенности его формирования у детей с разным уровнем общего недоразвития речи.*

***Ключевые слова:** звукопроизношение, общее недоразвитие речи, звуковой анализ, звуковой синтез.*

Речевую функцию следует выделить, как наиболее важную психическую функцию человека. В процессе развития речи формируется как познавательная активность, так и навыки понятийного мышления. Речевая деятельность позволяет человеку обладать коммуникативной компетентностью и специфически человеческим социальным контактом, что способствует формированию и уточнению представлений ребенка об окружающей действительности и одновременно совершенствует форму их отражения.

Обучению правильному произношению звуков у детей может быть особенно сложным. Трудности возникают, когда дети учатся управлять своими органами речи, распознавать обращенные к ним звуки речи, и наблюдать за собственной речью, а также речью окружающих. Большинство детей склонны к задержкам в этом процессе. Диспраксия – это не то, что может быть решено само по себе, она преодолевается с помощью коррекционной работы.

Вопросом общего недоразвития речи занимались такие учёные, как Г.И. Жаренкова [1], Г.А. Каше [3], Р.Е. Левина [4] и другие, которые утверждали, что формирование всех компонентов речевой системы (как речевого, так и смыслового аспектов) нарушено, а у детей с нормальным слухом и в значительной степени нетронутых, понимается как форма речевой патологии, характеризующаяся первично сохранным интеллектом [2, с. 87].

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых наблюдается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, связанных со звуком и смыслом [5, с. 317].

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина приводят следующее определение: «Общее недоразвитие речи – это языковая патология, которая возникающая преимущественно у детей с отсутствием интеллекта и проблемами слуха, и проявляющаяся в недостаточной сформированности всех элементов языковой системы (словарного запаса, грамматики, фонетики и, как следствие, связной речи)» [6, с. 55].

Данное речевое расстройство характеризуется аграмматизмом, нарушениями звукопроизношения, дефектами образования фонем, замедленной речью, значительной задержкой формирования лексических и грамматических структур, бедностью и отсутствием лексической активации.

Под звукопроизношением понимается «процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голособразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы».

Дети с ОНР не сразу адаптируют свою артикуляцию для точного воспроизведения конкретных звуков речи. В некоторых случаях дети склонны заменять сложные звуки более простыми артикуляциями. Они также могут воспринимать различия в звуках на слух и адаптировать свою артикуляцию для достижения аналогичных акустических эффектов (щёчное или губное [ш]; [у] или [ы] вместо [л] и т. д.), хотя они не способны воспроизвести движения, необходимые для правильного произнесения звука [7, с. 127].

Важно отметить, что во многих ситуациях фонематические затруднения более устойчивы по сравнению с произносительными. Большинство детей имеют плавные и незаметные нарушения устной речи, но звуковой анализ усиливает их трудности. А у остальной группы детей при отсутствии нарушения произношения, при произнесении слов возникают нечеткие, размытые или недостаточная артикулируемость звуков при произнесении слов, что способствует затруднению произнесения слов, со сложной структурой и недоразвитию некоторых слов.

Произношение простых предложений, состоящих из двух – трёх – четырёх слов или меньше, демонстрируя значительные ошибки в использовании грамматических конструкций:

- смешение падежных форм («едет автобусу» вместо «на автобусе»);
- отсутствие согласования между глаголами и существительными;
- ошибки в употреблении числа и рода существительных, глаголов («два фамастела» – «два фломастера», «де слав» – «два шкафа», «мама пил сок»);
- нарушения согласования прилагательных и числительных с существительными: «пат кука» – «пять кукол», «пато» – «синее пальто».

Использование предложных конструкций особенно сложно для детей, т. к. предлоги опускаются, существительные употребляются в начальной форме («книга идет то» – «книга лежит на столе»); возможны замены предлогов и нарушения предложных форм.

Встречаются такие ошибки, как «аадил» – «крокодил», которые не передают необходимое количество слогов. Также встречаются случаи, когда трудно заполнить контуры слогов, например, «учка» – «ручка», «воаны» – «вораны».

Выявлены уникальные лексические ошибки:

- замена названий профессий на названия действий («тетя лечит горло» – вместо «врач»);
- замена родовых понятий и наоборот («тюльпан» – «колокольчик», «тюльпан» – «цветок»);
- замена названий предметов («худой» – «маленький»; «толстый» – «большой»; «длинный» – «недлинный» и т. д.).

Звукопроизношение ребенка с общим недоразвитием речи не соответствует требованиям возрастной нормы. Наиболее типичные из них следующие:

- замена звуков более простыми по артикуляции («палавоз» вместо «паровоз», «тяры» вместо «чары»);
- неустойчивая замена: один и тот же звук произносится по-разному в разных словах;
- смешение звуков, когда ребенок правильно произносит определенные звуки изолированно и заменяет их в словах и предложениях;
- недифференцированное произнесение звуков, когда звук одновременно заменяется двумя или более звуками данной или близкой фонетической группы.

Бывают также случаи, когда некоторые звуки или части слов отсутствуют, а не произносятся с дифференциацией. Наиболее распространенными случаями являются пропущенные непроезносимые части слов или согласные в словах с двумя или более согласными, слитыми вместе.

Речь детей также характеризуется отсутствием артикуляции и нечеткостью звуков. Различие между мягкими и твердыми согласными, звонкими и беззвучными звуками часто бывает нечетким. Трудности с воспроизведением слоговых структур относятся в основном к словам, которые трудно воспроизвести, особенно при использовании в самостоятельной речи.

Ребёнок не имеет достаточно чёткого представления о звуковом составе слова из-за нарушения слоговой структуры. Важно выделить, что особенности звукопроизношения детей с ОНР напрямую зависят от уровня его развития.

Кроме форм и видов нарушения звуков, выделяют еще и уровень нарушения. В логопедии различают три уровня неправильного произношения звуков.

Первый уровень. Полное неумение произнести звук. Ребенок не может ни сказать его самостоятельно во фразовой речи, в отдельных словах, изолированно, ни повторить по образцу.

Второй уровень. Ребенок правильно произносит звук изолированно (а иногда даже может повторить его в отдельных простых словах), но искажает или пропускает во всех словах и во фразовой речи, т. е. правильный звук есть, но он не автоматизирован.

Третий уровень. Ребенок может правильно произносить звук изолированно, в словах и даже при повторении фраз, но в речевом потоке смешивает его с другим, близким по артикуляции или звучанию, но тоже правильно произносимым изолированно).

Без особой мотивации к речи ребенок неактивен, в редких случаях является инициатором общения, что обуславливает недостаточную коммуникативную направленность речи. Дефектная речевая деятельность в некоторых случаях накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи имеются нарушения в звукопроизношении, которые различаются в зависимости от уровня недоразвития. Например, при ОНР наблюдаются грубые нарушения звукопроизношения, неумение анализировать звуки, звукопроизношение значительно отстает от нормы или же нарушено незначительно.

Список литературы

1. Жаренкова Г.И. Выявление недостатков речи у детей / Г.И. Жаренкова // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М.: Просвещение, 1965. – С. 150–165.
2. Каверова Э.А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр / Э.А. Каверова // Специальное образование. – 2015. – №11. Т. 2. – С. 145–149.
3. Каше Г.А. Формирование произношения у детей с общим недоразвитием речи / Г.А. Каше. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 106 с.
4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / под. ред. Р.Е. Левиной. – М., 2008. – 2002 с.
5. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология» (дошк)» / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
6. Филичева Т. Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учеб.-метод. пособ. – М: «Гном-Пресс», 1999. – 80 с.
7. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Пособие для воспитателя детского сада. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – 239с.

Клюкина Арина Дмитриевна

студентка

Научный руководитель

Слюсарская Татьяна Владимовна

канд. психол. наук, доцент

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

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития среднего дошкольного возраста. В статье подчеркивается связь эмоционального развития и социализации ребенка с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, эмоции, инфантилизм.

Особенности личности, которая формируется в дошкольном возрасте, прочно связаны с отношениями к предмету и социальному миру, с направленностью мотивационной сферы и объединяют ребенка с окружением в социуме именно эмоции. Эмоции – это такой вид процессов психики человека, который проявляется в переживании каких-либо состояний (радость, страх, удовольствие), событий, ситуаций и явлений в течение своей жизни. Особенности в эмоциональной сфере дошкольников с задержкой психического развития: проявление негативных характеристик кризисного развития; трудности в установлении контактов, в коммуникации; неустойчива эмоционально-волевая сфера неустойчива, вследствие этого дети не могут на долгое время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности, так как у них низкий уровень произвольной психической активности; также присутствуют различные эмоциональные расстройства: дети испытывают страх, тревожность, имеют склонность к аффективным действиям [3, с. 17].

Исследования эмоционального развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) определяется не только значением эмоций в развитии познавательной деятельности, но и еще и тем, что преодоление нарушения в эмоциональной сфере имеют важное значение для детей с ЗПР, так как для них характерно, как отмечают учёные, неорганизованность, неадекватность самооценки, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, из-за этого дети очень внушаемы и имеют склонность к подражанию [1, с. 62].

Также детям с ЗПР свойственны симптомы органического инфантилизма: отсутствуют яркие эмоции, повышена утомляемость, психические процессы обладают бедностью, дети гиперактивны. У детей страдает сфера социальных эмоций, также могут быть трудности во общении с близкими, то есть нарушены эмоциональные контакты. Все эти особенности значительно снижают эффективность коррекционной работы с такими детьми, создавая дополнительные трудности на пути исправления [2, с. 77–80].

Дошкольникам с задержкой психического развития не нужно взаимодействии со сверстниками, так как это нужно нормально развивающимся детям. У них нет выраженных эмоциональных привязанностей к кому-либо, выделения кого-то из своих сверстников, то есть они не разделяют друзей. Когда дети выполняют различные задания и у них часто возникают трудности, которые вызывают у них резкие эмоциональные реакции, аффективные вспышки. Такие реакции возникают не только в ответ на какие-то трудности, но и вследствие ожидания затруднений, боязни неудач. Такая боязнь очень снижает продуктивность детей в выполнении интеллектуальных задач, это приводит к формированию у них заниженной самооценки. Все эти особенности могут выступать в качестве ориентира при диагностике задержки психического развития и в качестве критериев для эффективной коррекционной работы. Также следует учитывать, что при ЗПР нарушения имеют многообразный характер и их психологическая структура сложна [3].

В рамках исследования данной темы нами была разработана программа на выявление уровня эмоционального развития дошкольников с задержкой психического развития. Исследование было проведено на базе: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Центр образования №29».

В исследовании были использованы: Методика «Паровозик» (С.В. Велиева), цель которой – определение особенности эмоционального состояния ребёнка: нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде. Эта методика направлена на определение степени позитивного и негативного психического состояния. Методика «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дукаревич), цель которой: изучить эмоциональное самочувствие детей. Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, цель которой: определение индивидуальных особенностей эмоционального развития детей и умения воспроизводить основные эмоциональные состояния и их вербализацию.

Результаты методики «Паровозик» показывают, что у 33% позитивное психическое состояние. У 67% детей, принявших участие в исследовании негативное психическое состояние. Методика «Рисунок несуществующего животного» позволила выявить тревожность и страхи детей, анализ результатов позволил констатировать: дошкольники с ЗПР с большим трудом понимают инструкцию методики, нужно было зачитывать несколько раз, объяснять, чтобы дети поняли и смогли выполнить задание. Некоторые отказывались от выполнения задания, так как не смогли понять инструкцию и приступить к рисованию. Был обнаружен средний и высокий уровень тревожности; наличие скрытых страхов. Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой выявила, что практически у всех детей вызвали трудности в определении и идентификации эмоций «страх» и «удивление». Легче всего давали интерпретацию эмоциям «радость» и «печаль».

Исходя из результатов, мы спроектировали коррекционную программу, направленную на развитие эмоциональной сферы дошкольников с ЗПР.

Цель программы – введение детей в мир человеческих эмоций и выработка навыка правильного восприятия и выражения эмоций. Коррекционная программа построена с использованием элементов игрового тренинга в комплексе с другими методами коррекции такими, как беседа, психогимнастика, релаксация и др. Коррекционная программа включает в себя индивидуальные и групповые формы работы с целью коррекции эмоциональных нарушений детей с ЗПР.

Задачами программы мы обозначили: стимуляция общей активности дошкольников, в первую очередь познавательной; коррекция и развитие эмоциональной сферы дошкольников; развитие психических функций; формирование способности к полноценному социальному взаимодействию, коммуникативных навыков. В программу входят различные занятия по знакомству детей с эмоциями, эмоциональными состояниями, настроениями: игры «Найди эмоцию», «Ласковые ладошки», «Театр настроения», лото «Чувства», «Пантомим», «Фотография», панно «Мое настроение» и многое другое.

Таким образом, выраженность повреждений и степень несформированности психических функций, несформированность эмоциональной сферы может быть разной, однако допустимы разные сочетания сохранных и несформированных функций. Если ребенок, который развивается нормально, усваивает систему знаний и поднимается на новые этапы развития в повседневном общении с окружающими, правильно понимает эмоции, то при задержке психического развития у ребенка нарушено понимание эмоций, нарушена эмоциональная экспрессия, соответственно переход на каждый этап может осуществляться только в условиях, где каждая психическая функция и сфера эмоций целенаправленно формируются и развиваются.

Список литературы

1. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
2. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова // Теория и практика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – С. 70–85.
3. Лубовский В.И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития / В.И. Лубовский // Дефектология. – 2012. – №1. – С. 15–23.
4. Приходько А.И. Эмоциональная социализация: содержание и механизмы / А.И. Приходько // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – №4 (6).

Козлова Ольга Александровна

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 РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Описана специфика формирования наглядно-образного мышления при нарушениях зрения.

Ключевые слова: дошкольный возраст, наглядно-образное мышление, нарушение зрения, зрительная депривация.

Одним из важнейших аспектов развития ребенка Р.С. Немов считает формирование наглядно-образного мышления – способ решения задач, включающий наблюдения за ситуацией и оперирование образами составляющих ее предметов без практических действий с ними. Это процесс, в ходе которого ребенок формирует свои первоначальные представления о мире, используя различные виды наглядности и образности для восприятия и обработки информации [2].

Исследование, проведенное В.П. Ермаковым, Г.А. Якуниным и А.Ф. Самойловым, отмечают, что дети с нарушениями зрения сталкиваются с трудностями формирования наглядно-образного мышления, в связи с этим, важно понимать, отмечают авторы как компенсируются недостатки зрения при формировании наглядно-образного мышления и какие методики помогают детям развивать данный вид мышления, который раскрывает интересные особенности его формирования у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Несмотря на то, что основные закономерности развития мышления у нормально видящих и у детей с нарушением зрения схожи, последние испытывают затруднения в восприятии окружающего мира из-за отставания или недоразвития зрительного восприятия, что называется зрительной депривацией. В связи с этим, развитие процессов восприятия, речи и мышления у таких детей происходит с некоторыми особенностями. Несмотря на это, дети с зрительной депривацией способны абстрагировать и обобщать различные признаки и отношения между воспринимаемыми предметами с помощью этих процессов. Тем не менее, ограниченность чувственного познания и обедненность представлений могут привести к формализму словесных обозначений и вербализма речи, что проявляется в несоответствии между большим запасом слов и недостаточным запасом образов предметов [1].

Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, считают, что у дошкольников с различными видами нарушений зрения (амблиопия и страбизм) развитие наглядно-образного мышление, должно осуществляться с организованной помощью, активизацией сохранных анализаторов, развитием депривированного зрительного восприятия и сниженного уровня ориентировочных действий в пространстве [3; 4].

В целом, развитие наглядно-образного мышления у детей с нарушениями зрения является сложным процессом, который требует индивидуального подхода и использования специальных методик. Однако, современные технологии и материалы позволяют детям с нарушением зрения развивать наглядно-образное мышление и постигать мир так же успешно, как и здоровые дети.

В рамках нашего исследования по данной теме нами была разработана программа по выявлению уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Исследование было проведено на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Центр образования №29», детский сад, г. Тулы, в исследовании приняли участие дети 5–6 лет со зрительной патологией, сохранного интеллекта.

На диагностирующем этапе были использованы следующие методики: Методика «Нахождение недостающих деталей» от Т.В. Чередниковой – направлена на выявление уровня развития внимания, концентрации внимания, умения находить связи и отношения между объектами; Методика «Лабиринт» от Л.А. Венгера – направлена на выявление уровня развития ориентации в пространстве, умение интерпретировать информацию, развитие воображения; Методика «Пиктограмма» от Е.Л. Полоцкой – направлена на развитие умения анализировать и интерпретировать наглядные образы в виде пиктограмм, что способствует выявлению мышления образами и мыслительной способности к абстрагированию; Тест «Самое непохожее» от Л.А. Венгера – диагностирование умения анализировать информацию, умения видеть сходства и различия; Методика «Рыбка» от В.В. Холмовской направлена на выявление уровня развития воспринимать и анализировать наглядные образы, зрительного восприятия, умения видеть и устанавливать причинно-следственные связи.

Результаты, полученные в ходе исследования, показали: при игре «Нахождение недостающих деталей» дети показали недостаточный уровень развития исследуемого процесса, однако старались находить недостающие детали в рамках рекомендуемого времени, пытаясь указать недостающие элементы. По Методике «Лабиринт» только 20% детей находятся на среднем уровне развития, поскольку у них наблюдается завершенность ориентировки только на один признак при выполнении задания. Трудности возникали в заданиях, где были изображены повороты, и не все возможные пути учитывались. Высокого уровня использования условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве, свидетельствующего о гибкости мышления этих детей обнаружено не было. Методика «Пиктограмма» также показала отсутствие высокого уровня развития интерпретирования наглядных образов в виде пиктограмм. При выполнении задания дети предпочитали конкретный вид изображения, можно предположить преобладание у испытуемых наглядно-образного мышления, которое подразумевает оперирование непосредственно воспринимаемыми объектами и связями. Только у одного ребенка выявлен средний уровень развития, так как он не понимал значения всех слов. Тест «Самое непохожее»: 40% детей с нарушением зрения, принявших участие в нашем исследовании, старались определить и назвать чем фигуры отличаются друг от друга и подбирали те, которые были ничем не похожи на указанные экспериментатором, справлялись с заданием с затруднениями, ошибки исправлялись после указания на них, что соответствовало среднему уровню развития. Результаты по Методике «Рыбка» показали, что только у 40% детей относительно выражено умение ориентироваться по схеме и организовывать свою деятельность. Дети старались самостоятельно без организующей и уточняющей помощи взрослого построить конструкции без ошибок, однако это не всегда удавалось, затруднялись точно и самостоятельно анализировать схематичное изображение, часто обращались к схеме, таким образом у них выявлен средний уровень развития, оставшиеся дети показали низкие результаты умения воспринимать и анализировать наглядные образы, видеть причинно-следственные связи.

Таким образом, результаты диагностики, дают основание для составления коррекционной программы, направленной на развитие наглядно-образного мышления у детей с нарушениями зрения.

Целью нашей коррекционно-развивающей программы стало: развитие восприятия, анализа и сравнения наглядных образов; развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию, а также формирование понимания причинно-следственных связей.

В коррекционной программе будут использованы игры с конструктором «Каждую деталь на своё место», с различными геометрическими фигурами «Подбери по величине», игры на ориентацию в пространстве «Найди игрушку», лепка по замыслу, игры на установление причинно-следственных связей «Невероятные фантазии», «Почему это произошло? И другие дидактические средства.

Таким образом, предполагаем, что наша программа позволит эффективно развить навыки наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Список литературы

1. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
2. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – В 3 кн. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 480 с.
3. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособ. / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 54 с.
4. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.

Колосова Анастасия Алексеевна
студентка
Научный руководитель
Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

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

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме разработки технологий развития пространственных представлений, в статье даны определения таких понятий, как «технология» и «пространственные представления». Раскрыты основные пути коррекционной работы развития ориентировки в пространстве.

Ключевые слова: пространственные представления, задержка психического развития, технологии, дети дошкольного возраста.

Ориентирование ребенка в пространстве способствует развитию его представлений об окружающем мире и влияет на формирование у него творческих навыков и познавательной деятельности, именно поэтому тема развития пространственных представлений играет важную роль в изучении проблем и путей развития ребенка.

По мнению советского психолога, Александра Романовича Лурия, пространственные представления – это «деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов».

Проблема развития пространственных представлений у детей с ЗПР поднималась в трудах Б.Г. Ананьева, М.В. Вовчик-Блажитной, А.А. Люблинской, Т.А. Мусейбовой, Ф.Н. Шемякина и др. В своих исследованиях Т.А. Мусейбова разработала критерии развития пространственных представлений у детей, которые направлены на дальнейшую работу педагога с детьми. Одним из них является важный критерий, который представляет собой обучение ребёнка ориентироваться «на себе» и разбираться в «схеме собственного тела».

Технологии, касающиеся обучения и воспитания детей – это совокупность форм, методов, способов и приемов обучения, воздействующих на процесс обучения и направленных на достижение эффективного результата.

Одним из основных условий успешного и своевременного формирования пространственных представлений является обеспечение проявления активного интереса детей к решению задач на ориентировку в пространстве, то есть объединение работы по формированию пространственных представлений с другими видами деятельности. Именно поэтому тема использования технологий в образовательном процессе очень важна, так как их использование может заинтересовать и замотивировать детей на совместную деятельность с педагогом, что в дальнейшем приведёт к повышению результативности и качеству деятельности, как познавательной, так и трудовой.

У обучающихся детей старшего дошкольного возраста с ЗПР восприятие пространственных представлений формируется медленнее, так как нарушения процессов получения и обработки сенсорной информации вызывает недостатки в зрительной, слуховой памяти и образной сфере, что вызывает трудности в пространственной ориентации.

Так, например, для развития ориентации у ребёнка «на себе», могут использоваться следующие упражнения технологии обучения и воспитания:

1) упражнение «Что у меня на лице» направлено на формирование у ребёнка умения ориентироваться в схеме лица. Так, используя зеркало, основная задача ребёнка с помощью педагога определить, что у него находится на «центральной» части лица, далее идёт постепенный переход к нижней части лица и потом уже к верхней. Благодаря такому недлительному упражнению можно заинтересовать ребёнка изучать своё тело, что как раз пригодится в следующем упражнении;

2) при реализации упражнения «Мое тело» идёт обучение ребёнка ориентации в «схеме собственного тела». Так, педагог и ребёнок становятся перед зеркалом, основная задача педагога состоит в том, чтобы он вместе с ребёнком показывал части тела, о которых идёт речь, например, взрослый спрашивает: «Давай подумаем и покажем, где у нас находится голова». Упражнение идёт от показа головы до ног, ребёнка также обучают новым определениям, таким как: «туловище, ступня»;

3) упражнение «Путаница» направление на закрепление все знания о частях собственного тела, которые ребёнок изучил при прохождении предыдущего упражнения. Педагог и ребёнок встают друг против друга. Так, главной задачей ребёнка является повторить движения за педагогом, после этого упражнение усложняется, и педагог не показывает, а называет ту часть тела, которую необходимо показать, ребёнок должен сделать всё правильно, избегая ошибок, тем самым развивая своё внимание, память и знания о пространственных представлениях.

Таким образом, технологии освоения пространственных отношений помогают педагогам в организации всего образовательного процесса и позволяют детям лучше запомнить материал, включая все виды памяти, научиться пользоваться логикой, мотивируют их познавать мир и учиться ориентироваться в нём и, самое главное, технологии обучения позволяют работать в соответствии с ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте – игре.

Список литературы

1. Мусейбובה Т.А. Ориентировка в пространстве // Дошкольное воспитание. – 1988. – С. 17–23.
2. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 2009. – С. 218.
3. Кокорева О.И. Проблема сформированности ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста / О.И. Кокорева, Ю.М. Васина // Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. – Тула: Тульск. производств. полиграф. предприятие, 2017. – С. 469–474.

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

КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация: в статье рассматривается возможность использования художественных произведений в качестве средства коррекции страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Ключевые слова: страхи, дошкольники с нарушением зрения, коррекция страхов, художественные произведения.

В современном психологическом словаре страх определяется как эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности [3, с. 386].

Можно сказать о том, что страх полезен, поскольку выполняет разнообразные функции в жизни человека.

В основе страха как базовой человеческой эмоции лежит инстинкт самосохранения. Страх имеет место в организации поведения человека, которое связано с восприятием и оценкой ситуации, прогнозированием последствий. Основная же функция страха – защитная, т. е. адаптивная, она реализуется через сигнализацию об опасности и мобилизации энергетических резервов организма, помогающих избежать опасности [1, с. 15].

Хотя биологически осмысленный страх и выполняет в жизни защитную и адаптивную функции, однако, следует отметить, что страхи могут и не иметь данных позитивных функций, и тогда они становятся сигналами личностного неблагополучия.

В каждом возрасте проявляются разные страхи, что зависит от процессов созревания и развития людей. Для дошкольного возраста характерно преобладание страха животных, страха темноты, страха сказочных персонажей, страха смерти [2, с. 93–102].

Дети с нарушением зрения в особенности подвержены страхам. Частичная сенсорная изоляция, безусловно, сказывается на эмоциональном развитии слабовидящего ребенка. У большинства таких детей отмечается повышенный уровень страха. Для них характерно наличие специфических страхов, таких, как, например, страх перед неизведанным пространством.

Коррекция страхов представляет собой особую форму психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребенка, оказание ему специальной психологической помощи.

Разными авторами предложены всевозможные средства коррекции страхов детей дошкольного возраста.

Одни авторы предлагают использовать в коррекционной работе по борьбе со страхами изобразительную деятельность (рисунок, лепка). Другие считают эффективным средством коррекции страхов у дошкольников игровую деятельность. Можно отметить исследования, направленные на коррекцию страхов посредством музыкотерапии, а также психогимнастики. Среди эффективных средств коррекции детских страхов выделяют сказкотерапию.

Еще одним средством коррекции страхов у дошкольников может являться художественная литература.

Художественная литература, в целом, позитивно влияет на эмоциональное развитие ребенка. Она раскрывает перед ним мир чувств и эмоций человека, вызывает интерес к личности, порождает

интерес к внутреннему миру героев. Постепенно, сначала узнавая характер героев, а потом и анализируя настоящий мир, ребенок учится эмоционально общаться с обществом. Литература заставляет ребенка задуматься над многим и прочувствовать то, что затруднительно для него или вообще невозможно в повседневной жизни. Литература помогает ребенку, находящемуся всего лишь в роли наблюдателя, увидеть какую-либо проблему с иной стороны, дает возможность оценить её и способы её разрешения.

Именно через художественные произведения, которые дети воспринимают и принимают близко к сердцу, они учатся видеть эмоции человека, его переживания и проблемы, учатся решать эти проблемы. В процессе ознакомления с художественным произведением ребенок оказывается в реальных психологических условиях, которые благоприятствуют формированию социальной адаптации ребенка и как следствие воспитывают ребенка и оказывают сильное эмоциональное воздействие на него.

Художественные произведения могут использоваться в работе и по преодолению страхов для осознания и нахождения путей решения своих проблем у детей. Понимание чувств и желаний героев, положительный пример преодоления страхов способствуют устранению страхов у дошкольников.

Детям можно предложить прочтение следующих художественных произведений: «Бегемотик, который боялся прививок» (В.Г. Сутеев), «Доктор Айболит» (К.К. Чуковский), «Котенок по имени Гав» (Г.Б. Остер), «Про Суслика и Хому» (А.А. Иванов), «Крошка Ёнот» (Л. Муур), «Живая шляпа» (Н.Н. Носов), русские народные сказки «У страха глаза велики» и «Пых». В работе будет полезным использование Азбуки храбрости (Н. Чуб), в которой имеется большое количество произведений для детей, направленных на коррекцию различных видов страха: страха темноты, страха пауков, страха грозы, страха собак и т. д.

После прочтения произведения, его следует обсудить с детьми, прийти к выводу, что часто многие страхи просто надуманы нами, и если на них посмотреть с другой стороны, то окажется, что в них и нет ничего страшного, они наоборот могут показаться смешными и нелепыми.

Во время чтения художественных произведений можно использовать следующие приемы.

Динамические паузы. Они способствуют предупреждению утомляемости детей и снижения их работоспособности.

Пальчиковые игры. Данные игры поддерживают интерес детей к сюжету произведения, а также полезны для развития мелкой моторики.

Экспрессивные этюды. Экспрессивные этюды направлены на развитие умения понимать эмоции других людей по экспрессии и умения управлять собственными эмоциями, активно используя личные экспрессивные средства. У детей с нарушением зрения в силу их физического дефекта в отличие от нормально развивающихся сверстников плохо развита экспрессивная грамотность. Поэтому использование экспрессивных этюдов в работе со страхами особенно важно для них. Детям предлагается показать какого-либо персонажа сказки: как он действует, что он чувствует, каковы его эмоции и чувства. Тем самым создаются условия для того, чтобы дети развивали свои средства экспрессии: мимику, пантомимику, жесты и интонацию. У детей, которые наблюдают показ, в это же время расширяется багаж восприятия экспрессии.

Рисование. После прочтения произведения детям можно предложить нарисовать объект страха, который описывался в повествовании. Далее можно проделать некоторые манипуляции с рисунком. Например, дорисовать смешной элемент так, чтобы рисунок стал добрым и не пугающим.

Таким образом, использование художественных произведений в качестве средства коррекции страхов у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения способствует преодолению страхов, повышению уверенности в себе и обогащению экспрессивной выразительности детей. Литературные произведения открывают новые возможности взаимодействия ребенка с окружающим миром, являясь залогом эмоционально-личностного развития.

Список литературы

1. Гуляихин В.Н. Страх и его социальные функции / В.Н. Гуляихин, Н.А. Тельнова // *Философия социальных коммуникаций*. – 2010. – №10. – С. 15–29.
2. Ильин Е.П. Психология страха / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2017. – 252 с.
3. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского – М.: Академия, 2003. – 494 с.

Крюкова Александра Игоревна
студентка

Научный руководитель
Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

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

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Представлены различные приемы развития коммуникативных навыков в процессе обучения и развития ребенка данной категории.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникация, коммуникативная деятельность, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, технологии обучения.

В контексте практики совершенствования специального дошкольного образования проблема развития коммуникативных умений и навыков рассматривается во многих адаптированных основных образовательных программах (АООП) для детей с задержкой психического развития как отдельный раздел обучения. Коммуникативное развитие позволяет ребенку усваивать нормы и ценности, принятые в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развивать общение и взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками, развивать самостоятельность, целенаправленность и саморегуляцию собственных действий, формировать социальный и эмоциональный интеллект, эмоциональную отзывчивость, сопереживание, готовность к совместной деятельности со сверстниками, уважительное отношение и чувство принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых, позитивные установки к разным видам труда и творчества [2].

Изучением проблемы развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимались А.В. Запорожец, Л.И. Божович, А.В. Петровский, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, дети с задержкой психического развития отличаются не только сниженной потребностью в общении, но и выраженными трудностями в развитии речевых средств коммуникации. Общение с взрослыми носит у них в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития детей с задержкой психического развития является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Этим определяется обширный спектр коммуникативных проблем дошкольников с данным диагнозом. Незрелостью мотивационной сферы обуславливается нарушение развитие активности этих детей. Некоторыми детьми не проявляется инициатива и активность в общении, другие нуждаются во внешней стимуляции для того, чтобы начать общение.

В своей работе Н.Р. Зверева дает следующее определение понятию «коммуникативные навыки»: «...это способность человека использовать средства общения в условиях решения коммуникативных задач на основе приобретенных знаний и умений» [1].

Рассматривая технологии обучения детей как «...совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве» [2], мы в своем исследовании попытались обосновать следующие приемы работы с детьми – это дидактические игры, «пресс-конференция», и игро-тренинг.

Рассматривая дидактические игры в развитии коммуникативных навыков ребенка, следует отметить их значение для развития у детей способности к самостоятельным решениям, умений отстаивать свою точку зрения и др.

Так, например, *дидактическая игра* «Не поделили игрушку» развивает у детей навык благополучно выходить из конфликтных ситуаций и находить компромисс. Педагог сообщает, что к детям прилетел Карлсон и принес много игрушек, и достает из сумки разные игрушки и наблюдает, как дети их разбирают. Если в группе происходит конфликтная ситуация из-за выбора игрушек, то педагог успокаивает воспитанников и предлагает разобраться в данной ситуации. Также можно использовать *метод «Пресс-конференция»*, который развивает у ребенка навык поддерживать беседу, слушать собеседника. Каждый из ребят по очереди садится на стул в центре зала, остальные задают ему вопросы на известные им темы. Могут быть такие темы: «Мой режим дня», «Моя любимая игрушка», «На прогулке» и т. д. Прием игро-тренинг, в формировании коммуникативных навыков, формирует умение вступать в контакт с собеседником, также развивают умение внимательно слушать и осознавать свои особенности и особенности других воспитанников. *Игро-тренинг «Комплименты»* развивает

доброжелательное отношение друг к другу. Предложите детям сесть в круг лицом и взяться за руки. Каждый ребенок должен сказать что-то доброе и приятное своему соседу, сидящему рядом. Тот, кому предназначена похвала, говорит: «Спасибо, мне очень приятно».

В заключении следует отметить, что применение различных технологий для полноценного становления коммуникативных умений у детей с ЗПР требует создание ситуаций коммуникативной успешности, использование проблемных ситуаций для формирования знаний о сути общения, заинтересованности и желания вступить в контакт со сверстниками и взрослыми.

Список литературы

1. Зверева Н.Р. Формирование коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста / Н.Р. Зверева // Молодой ученый. – 2019. (№45. – С. 331–333.
2. Приходько В.А. Воспитание коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста: консультация / В.А. Приходько. – М.: Просвещение, 2012 – 321 с.

Кузнецов Максим Юрьевич

студент

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

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема подготовки ребенка с нарушением зрения к школе, рассматриваются вопросы отношения дошкольника с нарушением зрения к самому себе, определяются временные рамки психического развития в дошкольном возрасте на этапе подготовки к школьному обучению, подобрана диагностическая программа и выделена критериальная база исследования личностной готовности дошкольников с нарушением зрения с сложным астигматизмом, миопией, нистагмом, косоглазием, астигматизмом.

Ключевые слова: нарушение зрения, дошкольники, амблиопия и косоглазие.

В настоящее время проблема личностной готовности к школе у детей с нарушением зрения является одной из актуальных проблем в специальной психологии и коррекционной педагогике. Подготовка к школе ребенка с нарушением зрения является важным этапом, от которого будет зависеть его личностная готовность посещать школу, социальная адаптация и уровень знаний и навыков, которые ему облегчат учебу в школе, а высокие стандарты и требования к организации образовательного процесса, побуждает педагогов, психологов и дефектологов искать более эффективные способы выявления и коррекции личностной готовности ребенка с нарушением зрения. Поэтому личностная готовность представляет собой проблему, которая актуальна в образовательной среде и приобретает особое значение.

В работах Е.Е. Кравцовой [1] при характеристике личностной готовности ребенка к школе основная роль отводится общению. Автор выделяется три вида проявления готовности это – отношение к взрослому, отношения к сверстникам и отношение к самому себе. Степень же становления определяет уровень готовности ребенка к школе и его отношение к ведущим структурными компонентами учебного процесса. Уровень развития общения ребенка является важным показателем взаимодействия и объединением со взрослыми и сверстниками.

Во многих исследованиях отечественных и зарубежных ученых показано, что дети, обладающие наиболее высоким сотрудничеством и объединением одновременно, обладают и более высокими показателями интеллектуального и личностного развития.

А Потанина считает, что один из видов личностной готовности к школе, это отношение ребенка к себе. Уровень самосознания, предполагает адекватное отношение ребенка своим способностям, результатам работы, поведению, все эти критерии в купе дают продуктивную учебную деятельность. Самооценка дошкольника должна быть адекватной. В случае если ребенок говорит, что он «хороший», его рисунок «самый лучший» и поделка «красивее всех» (что нормально для дошкольника), нельзя говорить о личностной готовности к обучению. О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению, степени сформированности у ребенка внутренней позиции школьника, преобладание познавательного (что характерно для младшего школьника), или игрового (что характерно для дошкольника) мотива, специфики развития сферы произвольности [5].

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития умений и навыков, усвоения знаний. Автор анализирует дошкольный возраст и отмечает, что в нем осуществляется переход от импульсивного и ситуативного поведения к личностно-опосредованному. Тем самым поведение и образ результата, осуществляемого дошкольником действия, выступают регулятором и образцом, которые ярко проявляются в таких видах деятельности как рисование, лепка, конструирования, то есть при переходе спонтанных действий в практическое воплощение замыслов [4, с. 53].

В работе И.Ю. Кулагиной дошкольный возраст представляется как открытие «мира человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей» [3, с. 186], автор отмечают, что в нем завершается процесс овладения речью, переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, происходит развитие памяти, а также осуществляется становление многопланового восприятия, центральными новообразованиями дошкольного возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание [3, с. 211]. Автор отмечает, что «становление внутреннего мира чувств есть важнейшее личностное новообразование, которое перестраивает все поведение и психику ребенка на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста». Данный период онтогенеза представляет формирование и развитие всех высших функций, и фактически формирование личности и личностных механизмов поведения [3, с. 14].

Изучая особенности личностной готовности к обучению в школе, С.А. Минюрова отмечает, что «каждый шестилетний ребенок уже имеет индивидуальные, личностные черты, мотивы и жизненные позиции» [4, с. 18, 57]. В случае если интеллектуальная готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе подразумевает становление у их психологических процессов, сенсорного становления, необходимости узнавать что-то новое, умение учиться у взрослого, а эмоционально-волевая готовность заключается в позитивном отношении к содержанию новой работе, влечении одолевать проблемы, достигать итоги начатой работы, то личностная готовность к школьному обучению ребенка старшего дошкольного возраста заключается в формировании у детей готовности к принятию новой общественной позиции – состояние «ученик», имеющего круг прав и обязательств.

Предпосылками личностной готовности к обучению в школе считается влечение детей к изменению общественного положения. Кроме влечения к учебе, рвению занять новое общественное положение, необходимым компонентом личностной готовности к школьному обучению считается отношение к сверстникам, самому себе и учителю. Взрослый в роли воспитателя (классного руководителя) для детей становится символом, прототипом для подражания и настоятельно просит выстраивать с ним соответствующее общение. Особую роль личностная готовность к школе приобретает у дошкольников со зрительными нарушениями, представленными как клиническими формами нарушений, остротой зрения и возможностями компенсировать зрительный дефект. В офтальмологии выделяют четыре группы нарушений зрения: тотальная слепота, частичное видение, слабовидения и амблиопия и косоглазие в разной степени проявления [1].

Нарушение зрения ведет к отставанию формировании познавательных процессов, что является характерной особенностью для детей с амблиопией и косоглазием, ведущее к снижению познавательного интереса, активности, количества и качества представлений об окружающей действительности [2].

Причиной формирования отрицательных качеств личности, затрудняющих формирование готовности к школьному обучению, могут стать постоянная неуспешность выполнения предлагаемых заданий, как источник негативных эмоций, которые в последствие может перерасти в отрицательное эмоциональное состояние. Преодоление недостатков личностного развития, поведения детей с нарушением зрения по мнению В.П. Ермакова обусловлено тремя основными факторами: профилактическая работа, предлагающая раннее выявление и коррекцию нежелательных явлений в поведении и личностном развитии детей; внедрение педагогического анализа за пределы поверхностного объяснения поступков, выявление подлинных причин, дифференцированный подход к их устранению; не использование изолированной коррекционной методики, технологии, а изменение всей организации жизни ребёнка [2].

Наше исследование проводилось на базе Центра №29 г. Тулы. В рамках исследования была разработана и реализована диагностическая программа по выявлению уровня личностной готовности старших дошкольников с сложным астигматизмом, миопией, нистагмом, косоглазием, включающая методики: «Мотивационная готовность» А.Л. Венгер, «Лесенка» В.Г. Щур, «Беседа о школе» Т.В. Нежнова; Опросник ориентировочного теста школьной зрелости Я. Йирасек; Тест школьной зрелости Керн – Йирасек Я. Йирасек А. Керна, определены критерии и показатели изучаемого вида готовности к школе – личностной: критерии: мотивация, самооценка, общий кругозор. Показатели: создание условий для позитивного эмоционального отношения к школьной деятельности, удовлетворенность собственной личностью, своими качествами и характеристиками.

В процентное распределение внутренней позиции дошкольника, полученное при проведении методики «беседа о школе» Т.В. Нежновой, у 60% детей внутренняя позиция школьника не сформирована, у 40% начальная стадия формирования внутренней позиции школьника. При проведении теста «Мотивационная готовность» А.Л. Венгера исходя из результатов исследования, у 60% детей низкий уровень сформированности внутренней позиции школьника, у 40% средний уровень формирования внутренней позиции школьника. Процентное распределение самооценки, полученное при проведении методики «Лесенка» В.Г. Щур, результаты исследования, у 60% детей наблюдается завышенная самооценка, у 40% заниженная самооценка. При проведении опросника ориентировочного теста школьной зрелости Я. Йирасек, были получены такие результаты исследования, у 60% детей не готовы к школьному обучению, 40% детей готовы к школьному обучению. Процентное распределение готовности к школе, полученное при проведении теста школьной зрелости Керн – Йирасек, исходя из результатов исследования, у 60% детей низкий уровень готовности к школе, у 40% средний уровень готовности к школе.

Определяя возможности преодоления недостатков личностного развития ребёнка с нарушением зрения, необходимо в коррекционной работе учитывать степень отклонения в его поведении, социальную ситуацию развития ребенка в целом, систему его взаимоотношений в семье и его социальным окружении. Эффективное построение такой системы поможет на наш взгляд совместными усилиями, как самого ребёнка, специалистов: педагогов, психологов, дефектологов так и родителей сформировать устойчивую личностную позицию.

Список литературы

1. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М. Педагогика, 2001. – 152 с.
2. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
3. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колоцкий. – СПб.: Академический проект, 2018. – 420 с.
4. Минюрова С.А. Психология развития / С.А. Минюрова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 94 с.
5. Потанина А. Не хочу в школу. / А. Потанина // Домашний очаг. – 2002. – №9. – С. 5.

Кузнецова Алена Тимофеевна

магистрант

Научный руководитель

Васильева Марина Ивановна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ МОТОРНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация: формирование полноценной моторной деятельности – одно из ведущих направлений коррекционной работы с детьми, имеющими различные речевые нарушения. В статье представлен комплекс игр и упражнений, построенный на основе эмпирического исследования особенности развития двигательной и речевой функции детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

Ключевые слова: крупная моторика, мелкая моторика, артикуляционная моторика, дети старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

Введение

Еще до недавнего времени в группах, обучающихся по адаптированной программе присутствовали дети одной категории. В детских садах комбинированного вида были так называемые «логопедические группы». С такими детьми работали традиционные специалисты: логопед, психолог, дефектолог.

Сейчас наблюдается тенденция неоднородности таких групп. Всё больше и больше сложных детей, часто в одной группе оказываются дети с тяжелыми нарушениями речи, ЗПР, когнитивными нарушениями, а также аутизмом.

А общее недоразвитие речи в чистом виде редко встречается.

У данной, такой неоднородной группы детей наряду с речевыми нарушениями есть проблемы с координацией, общей, мелкой и артикуляционной моторики, восприятием.

Дети данной категории моторно неловки. Они затрудняются бросить мяч в цель и поймать его, забить мяч в ворота, подбросить и поймать мяч; обвести предмет по контуру, так как здесь необходимо включать зрительный контроль.

Также у таких детей имеются трудности как на бытовом уровне (самообслуживания) – это не возможность застегнуть себе одежду, завязать шнурки, в принципе надеть на себя одежду и т. п. Так же испытывают трудности и на занятиях в детском саду, например, на музыкальных занятиях: не развито восприятие и фонематический слух, не могут повторить слова и заданный ритмический рисунок, делать подскоки, жестиковать в такт мелодии.

Поэтому возникла необходимость включать в работу логопедов и дефектологов игры и упражнения, которые помогают детям развивать свою двигательную активность и координацию движений, развивать когнитивную активность и речь.

Огромное значение в этом процессе имеют игры и упражнения, направленные на развитие мелкой, общей и артикуляционной моторики детей.

Актуальность

Движение – это жизнь, а жизнь – это движение! (Аристотель).

Движение – широкое понятие. Движение – это основа здоровья.

Всё, что происходит вокруг нас, не возникает просто так из ниоткуда. Все, что достигнуто или не достигнуто является результатом движения или, наоборот, бездействия.

Движение может быть не только в виде какого – то физического действия, но также в виде духовного и умственного развития.

Положительное влияние двигательной активности на формирование жизненно необходимых функций растущего организма ребёнка -бесспорно. Физические нагрузки, подвижные игры и психогимнастика, нейрогимнастика, пальчиковая гимнастика, артикуляционная и дыхательная гимнастика при верной психолого-педагогической работе считаются сильным воздействующим фактором для коррекции недостатков в развитии детей старшего дошкольного возраста. Кроме того, развитие моторных функций оказывает большое значение на появление и формирование речи.

Работа над речью происходит одновременно с работой над устранением недостатков моторной функции, так как эти отделы мозга являются соседними. Чем лучше развиты моторные функции у ребёнка, тем интенсивнее развивается его речь.

Важно своевременно увидеть степень нарушения моторики у детей старшего дошкольного возраста и построить комплексную коррекционную работу по преодолению не только речевых, но и моторных нарушений.

Изучению данной проблемы отводится достаточно большое количество трудов таких авторов как Е.И. Исенина, М.М. Кольцова, Л.В. Антакова-Фомина и другие, которые отмечают взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности.

В последнее время, специалисты такие как, Е.Ф. Архипова, Т.С. Овчинникова, О.Г. Приходько, изучавшие функции двигательной сферы детей дошкольного возраста, указывают на прогрессирующее ухудшение их физического и психического здоровья.

Данный вопрос интересен не только с позиции теории, но и практики.

Цель исследования: выявить особенности артикуляционной, общей и мелкой моторной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

Объект исследования: формирование моторной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

Предмет исследования: методы и приемы коррекционно-педагогической работы по формированию моторной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Гипотеза исследования: устранение недостатков моторной деятельности дошкольников с ОНР третьего уровня на коррекционных занятиях будет протекать эффективнее при условии введения в систему экспериментальной работы индивидуально ориентированных игр упражнений, если:

- упражнения выполняются систематически, соблюдается точность и последовательность движений, направленных на формирование всех компонентов двигательной сферы;
- алгоритм проведения занятия должен включать набор игр и упражнений, активизирующих работу разных видов моторной деятельности их взаимодействие.

Задачи исследования

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме нарушений двигательной и речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
2. Выявить наличие и характер нарушений моторной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и их причины.
3. На основе проведённого исследования составить методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных организаций по коррекции нарушения моторной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Методологическая основа исследования: теоретические положения М.М. Кольцовой, Е.И. Исениной о связи интеллектуального и речевого развития ребенка со степенью сформированности у него пальцевой моторики; исследования Г.А. Волковой, Н.С. Жуковой, М.М. Кольцовой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой и др. о необходимости и эффективности специальной работы по коррекции нарушений двигательной сферы у детей с речевыми расстройствами. исследования Г.А. Волковой, Н.С. Жуковой, М.М. Кольцовой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой и других о необходимости и эффективности специальной работы по коррекции нарушений двигательной сферы у детей с речевыми расстройствами.

Для реализации формирующего этапа исследования разработки системы коррекционно-логопедической работы, в основу положены методики С.В. Силантьевой, О.А. Новиковской, Л.П. Трушиной, С.Е. Большаковой, Т.А. Куликовской.

Методы исследования

Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Эмпирические: диагностические задания по определению уровня сформированности по следующим видам моторики у детей: общей, тонкой и артикуляционной. В основу программы были положены методики Г.В. Бабиной, Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук, а также тесты мотометрической шкалы Озерецкого-Гельнитца. Методики использования нестандартного игрового оборудования. Педагогический эксперимент.

Интерпретационные: методы количественного и качественного анализа эмпирических данных.

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Ёлочка», г. Черногорск, Республика Хакасия.

В нашем исследовании мы ставили цель – выявить особенности развития моторной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня и опытно-экспериментальным путем обосновать эффективность использования методов и приемов для коррекции нарушения двигательной и речевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Опытно-экспериментальная работа состояла из двух этапов:

- 1) Констатирующий;
- 2) формирующий.

Исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения «Ёлочка» г. Черногорска, в течение четырех месяцев. В ходе работы было обследовано 10 детей.

Диагностические задания направлены на выявление уровня сформированности общей, ручной и артикуляционной моторики, то есть каждого раздела исследования.

Первый раздел диагностической программы направлен на исследование общей моторики, состоит из восьми заданий.

Задание 1. Стояние на пальцах ног в течение 10 секунд с открытыми глазами.

Задание 2. Прыжки с открытыми глазами попеременно, на правой и левой ногах на расстояние в 5 м.

Задание 3. Стояние на одной ноге с открытыми глазами в течение 10 секунд.

Задание 4. Бросание в цель ручного мяча диаметром 8 см.

Задание 5. Прыгание с места (разбег не допускается) через веревку, протянутую на высоте 20 см от пола.

Задание 6. Стояние в течение 15 сек. с закрытыми глазами.

Задание 7. Коснуться, закрыв глаза, указательным пальцем правой и левой руки (по очереди) кончика носа.

Задание 8. Испытуемому предлагается в течение 10 сек. Указательными пальцами горизонтально вытянутых рук описывать в воздухе круги, размер которых произволен, но должен быть одинаковым для обеих рук.

Общий результат по развитию общей моторики выявлялся по мотометрической шкале Озерецкого-Гельнитца [22].

Второй раздел программы посвящён обследованию состояния ручной (мелкой) моторики у старших дошкольников с ОНР третьего уровня. Мы использовали диагностическую методику Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук, которая содержит в себе как статические задания, так и динамические [8, с. 26].

Статические задания:

1) «Кольцо» – соединить большой и указательный пальцы; остальные поднять вверх. Все пальцы в данном положении удерживать под счет до 10. Педагог следит за положением большого и указательного пальцев ребенка;

2) «Коза» – вытянуть вперед указательный палец и мизинец; средний и безымянный пальцы прижаты большим пальцем к ладони (под счет до 10). Выполняется 2–3 раза.

3) «Три богатыря» – поднять вверх указательный, средний, безымянный пальцы, соединенные вместе; большой палец удерживает мизинец на ладони (под счет до 8). Ребенок должен удержать три пальца вместе в напряженном состоянии;

4) «Заяц» – вытянуть вверх средний и указательный пальцы; мизинец и безымянный палец прижать большим пальцем к ладони (под счет до 10). Выполняется 3–4 раза;

5) «Солдатики» – удержать все вытянутые пальцы руки напряженными (под счет до 10);

6) «Вилка» – вытянуть вверх расставленные указательный, средний и безымянный пальцы; большой палец удерживает мизинец на ладони (подсчет до 10).

Выполнение динамических заданий проводилось по трём пунктам.

Работа с бумагой.

Задание 1. «Вырезание ножницами». Дошкольнику предлагается разрезать лист бумаги по прямой линии. Данное задание направлено на выявление того, как быстро происходит смена напряжения и расслабления мелкой мускулатуры руки ребёнка.

Задание 2. «Обрывание листа бумаги». Задача ребёнка состоит в обрывании листа бумаги по прямой линии. Выполнение этого задания позволяет нам исследовать согласованность действий обеих рук.

Тактильные ощущения.

Задание 1. «Узнавание формы предмета». Дошкольнику необходимо нащупать в мешочке предметы и показать, например, круг (квадрат, треугольник, прямоугольник).

Задание 2. «Узнавание предмета». Ребёнку предлагается нащупать в мешочке и показать хорошо знакомые предметы, например, карандаш (расчёску, ложку, куклу, конфету).

Координация движений.

Задание 1. «Ладонь, ребро, кулак». Процедура выполнения задания заключается в следующем: дошкольник сидит за столом, рука произвольно лежит на краю стола. Звучит инструкция: «Положи руку ладонью вниз, поставь руку на «ребро», сожми руку в кулак. Теперь делай, как я: ладонь, ребро,

кулак». Темп выполнения задания постепенно ускоряется. После того, как ребёнок запомнит последовательность, он выполняет движения самостоятельно под счёт до трёх.

Задание 2. «Коза-заяц». Данное задание представляет собой смену статических поз «Зайца» и «Козы». Сначала дошкольник выполняет их одновременно со взрослым в медленном темпе, а затем самостоятельно. Задание повторяется 3–4 раза.

Оценка результатов деятельности: за каждое выполненное ребёнком задание ставится «+», что соответствует 1 баллу. В итоге подсчитывается количество баллов, устанавливается уровень развития мелкой моторики.

Третий раздел диагностической программы предполагает исследование подвижности артикуляционного аппарата [3]. Изучение двигательных возможностей артикуляционного аппарата имеет четыре подраздела:

- 1) исследование двигательной функции губ;
- 2) исследование двигательной функции челюсти;
- 3) исследование двигательных функций языка;
- 4) исследование двигательной функции мягкого нёба.

Данное обследование проводится по показу и по словесной инструкции.

В ходе исследования двигательной функции губ дошкольнику предлагаются следующие задания:

- сомкнуть губы;
- растянуть губы в «улыбке» так, чтобы не было видно зубов, удерживать такое положение губ в течение 5 секунд;
- округлить губы так, как при произнесении звука [о], удерживать позу в течение 10 секунд;
- вытянуть губы, показать трубочку, как при произнесении звука [у], удерживать данную позу 10 секунд;
- сделать «хоботок», то есть ребёнку необходимо вытянуть губы и сомкнуть их, удержать позу под счёт до 10.

Изучение моторного состояния челюсти содержат следующие инструкции:

- широко открыть рот, как при произнесении звука [а], закрыть;
- сделать движение нижней челюстью вправо;
- воспроизвести это же движение, но влево;
- сделать движение нижней челюстью вперёд.

Исследование двигательных функций языка требует от дошкольника выполнения следующих действий:

- положить широкий язык на нижнюю губу и удерживать под счёт до 5 секунд;
- положить широкий язык на верхнюю губу, удерживать под счёт до 5 секунд;
- перемещать кончик языка из правого угла рта в левый, не касаясь при этом губ;
- высунуть язык «лопаточкой», затем «иголочкой», чередовать эти положения;
- оттопырить правую, а затем левую щеку языком;
- делать движения языком вперёд-назад.

Последним обследуется двигательная функция мягкого нёба. Для этого используются следующие задания:

- широко открыть рот и произнести звук [а], в норме мягкое нёбо должно подняться;
- высунуть язык между зубами, надуть щёки и подуть так, как будто задувает пламя свечи.

Оценка результатов деятельности: баллы начисляются так же, как и в прошлом разделе. За каждое выполненное задание ребёнок получает 1 балл.

После обследования всех моторных функций выводится общая оценка, определяется уровень моторного развития в целом. В зависимости от количества насчитываемых баллов в программе выделено четыре уровня развития двигательных функций:

- 1) высокий уровень;
- 2) средний уровень;
- 3) низкий уровень;
- 4) очень низкий уровень.

Критерии оценки полученных данных показали: у 9 из 10 обследованных детей есть признаки нарушения в работе крупной, мелкой и артикуляционной моторики. Шесть из десяти обследованных детей показали низкий и очень низкий уровень сформированности моторного развития в целом.

Комплексная работа по преодолению нарушений моторной деятельности детей ОНР третьего уровня.

С целью повышения уровня развития моторной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня нами были подобраны комплекс игр и упражнений.

Занятия всецело были заняты играми и упражнениями на развитие артикуляционной, мелкой, крупной моторики, а также речевого дыхания.

Занятия рекомендуется начинать с *артикуляционной гимнастики, дыхательной гимнастики.*

Артикуляционная гимнастика поможет:

- улучшить кровоснабжение *артикуляционных* органов их подвижность и иннервацию (нервную проводимость);
- укрепить мышечную систему языка, губ, щёк;

– научить ребёнка удерживать определённую *артикуляционную* позу; увеличить амплитуду движений;

– уменьшить спастичность (напряжённость) *артикуляционных* органов.

Тем самым, артикуляционная гимнастика подготавливает артикуляционный аппарат к работе над звукопроизношением.

С помощью *дыхательной гимнастики* оптимизируется газообмен и кровообращение, вентиляция всех участков легких, массаж органов брюшной полости, способствует общему оздоровлению и улучшению самочувствия. Она успокаивает и способствует концентрации внимания.

Затем рекомендуется проводить подготавливающие стимулирующие упражнения массаж и самомассаж лица и рук, пальчиковую гимнастику.

Массаж является одним из наиболее действенных способов коррекции речевых расстройств.

С помощью пальчиковой гимнастики развивается мелкая моторика, пластичность пальцев рук, развивается мозг ребёнка, что способствует развитию речи; устанавливается положительный эмоциональный фон на занятии.

Затем уже проводятся игры и упражнения на развитие мелкой и крупной моторики, координации движений.

Ниже представлены примеры игр и упражнений, направленные на развитие двигательной и речевой активности.

1. Упражнения на артикуляционную моторику:

1) «Улыбка». Улыбнуться без напряжения так, чтобы были видны передние верхние и нижние зубы. Удерживать мышцы губ в таком положении под счёт от 1 до 5–10;

2) «Хоботок». Вытянуть сомкнутые губы вперёд «трубочкой». Удерживать их в таком положении под счёт от 1 до 5–10;

3) «Домик открывается». Слегка улыбнуться, медленно открыть рот (как для пропевания звука «а»: «а-а-а»), подержать рот открытым 5–10 секунд, медленно закрыть;

4) чередование «Хоботок» – «Улыбка» – «Домик открывается».

Упражнение выполняется в форме игры «Делай, как я». Взрослый выполняет поочерёдно движения губами в любом порядке («у – и – а», «а – у – и», «и – у – а»), удерживая губы в каждой позиции 3–5 секунд, а ребёнок повторяет.

Подробно посмотреть все остальные упражнения можно в пособии «Логопедические упражнения: Артикуляционная гимнастика» [9].

2. Упражнения для самомассажа и массажа:

1) с помощью Су-джок набора. Ребёнку предлагается сделать массаж ладошек и пальчиков с помощью шаров – «ежиков» с массажными колечками, что оказывает благотворное влияние на весь организм, а также на развитие мелкой моторики пальцев рук, тем самым, способствуя развитию речи [33];

2) активизация биологически активных точек с помощью «Аппликатора Кузнецова». В игровой форме ребёнку предлагается положить руки на аппликатор. Ребёнок по – разному касается игольчатого массажера: то полной ладошкой, то одним пальчиком, то еле-еле, то со значительным усилием.

3) массаж лица ложками. Подробно о том, как делать массаж лица ложками можно посмотреть в логопедическом пособии О.И. Крупенчук «Логопедический массаж ложками».

Пальчиковая гимнастика проводилась в игровой форме с помощью Су-Джок набора, с использованием карандаша, с массажным мячом. Каждое движение проговаривалось в стихотворной форме [16].

3. Игры и упражнения на развитие мелкой моторики:

1) использование сенсорных коробочек.

Сенсорная коробочка – универсальная развивающая игрушка для детей, главное назначение которой – дать возможность детям трогать, пересыпать, исследовать, изучать, то, что находится внутри.

Цель: развитие мелкой моторики, развитие сенсорных представлений, развитие речи, памяти, внимания, мышления, воображения.

Оборудование: Сенсорные коробочки с различным наполнением (крупа, песок, природный материал, рожки, мелкие разноцветные фигурки одинакового размера); разные мелкие фигурки;

Форма проведения: индивидуально и группой не более 4 человек.

Варианты игр.

1. Отыскать в наполнителе мелкие фигурки и достать их с помощью щипцов.

2. На ощупь определить, какой наполнитель в коробочке, трогая, пересыпая из рук в руку.

3. На ощупь достать фигурки с наполнителя на заданную тему занятия и попробовать отгадать, что это.

4. Рассортировать одинаковые фигурки по цвету и числу.

5. Рассортировать фигурки на заданные звук или дифференциацию звуков.

6. Рисование пальчиком на песке узоров, букв. Рисовать звуковые дорожки пальчиком, произнося заданный звук. Усложнение: рисовать звуковые дорожки двумя пальцами одновременно, произнося заданный звук.

2) дидактическое пособие «Умные резиночки».

Цель: закрепление графических образов букв и цифр, геометрических фигур; развитие мелкой моторики, внимания, памяти, пространственной ориентировки, конструктивных навыков, умения работать по образцу и по собственному замыслу.

Оборудование: разноцветные резинки, фанерные дощечки с прикрепленными к ним в определенном порядке силовыми кнопками-гвоздиками. Форма проведения индивидуальная и групповая до 4-х человек.

Правила игры: надеть резиночки на гвоздики дощечки в соответствии с заданием взрослого. (Выложить фигуру, цифру, букву).

Рекомендации: проводить в основной части занятия.

4. Упражнения на развитие общей моторики и координации движений:

1) упражнения с многофункциональной стойкой:

- перешагивание, прыжки, через перекладину;
- подлезание под перекладиной;
- ловля и перебрасывания мяча через перекладину;
- перекатывание мяча под перекладиной;
- прыжки в высоту «Достань игрушку»;
- наклоны вперед-назад держась за подвешенные кольца.

Форма проведения: индивидуальная и групповая не более 2-х человек.

Рекомендации: высоту перекладины можно регулировать (от 10 до 20 см), усложняя задания. При перекатывании друг другу мяча можно проговаривать короткие стишки, чистоговорки, а также на отработываемый звук, например, взрослый говорит букву и перекатывает мяч под перекладиной ребёнку, ребёнок должен назвать слово на эту букву и передать мяч обратно перекатом или перекидыванием через перекладину или под перекладиной. Можно играть в антонимы или синонимы. Например, взрослый называет слово и перекидывает или перекатывает под перекладиной мяч, ребёнок называет антоним к этому слову и отправляет мяч обратно.

2) упражнения с мячами

Цель: развитие общей моторики, координации движений, зрительное внимание, развитие речи.

1. Передача мяча друг другу.

2. Отстукивание мяча об пол и чтение чистоговорки или счет прямой-обратный. Перекидывание мяча из рук в руки и чтение при этом чистоговорки на заданный звук или стишка.

3) с использованием бросового материала.

Оборудование: 2 корзины, палочки и стульчики по количеству играющих, одноразовые стаканчики, платочки.

Цель: развитие крупной моторики, ловкости, координации.

Инструкция

1. Дети сидят на стульчике на время, нанизывают на палочку стаканчик одноразовый и перекладывают таким образом в корзину. Побеждает тот, у кого больше стаканчиков окажется в корзине.

2. Дети садятся в круг и с помощью палочек передают одноразовый стаканчик или платочек друг другу.

Потешка для игры с платочком: «На, дружок, ты мой платочек, повязать никто не хочет».

Форма проведения групповая от 2-х до 6-ти человек.

Заключение

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, можно сделать вывод, двигательная активность является основой для полноценного развития растущего организма ребёнка.

Полноценного осуществления важнейшей функции – речи, невозможно без развития всех форм двигательной функции: артикуляционной, крупной и мелкой моторики.

Работая над недостатками моторики, одновременно происходит работа и над речью, так как эти отделы мозга являются соседними. Чем лучше развиты моторные функции у ребёнка, тем интенсивнее развивается его речь.

Специалисты, изучавшие функции двигательной сферы детей дошкольного возраста, такие как Е.Ф. Архипова, Т.С. Овчинникова, О.Г. Приходько и другие, указывают на прогрессирующее ухудшение физического и психического здоровья дошкольников. Одновременно с речевой симптоматикой у дошкольников наблюдается большое количество неречевых симптомов, а именно нарушение двигательных функций. Наблюдаются недостатки как общей, так и мелкой моторики, а также выявляются патологические черты движений артикуляционного аппарата.

Наиболее продуктивным методом коррекции речевых и двигательных нарушений вышеназванные авторы считают использование игр и упражнений, направленных на полноценное развитие всей моторной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня.

Результаты проведенной исследовательской работы свидетельствуют, что проблемы в двигательной и речевой сфере у старших дошкольников с ОНР третьего уровня имеются. В ходе проведенных нами диагностических методик было выявлено, что у детей с общим недоразвитием речи третьего

уровня следует уделять внимание всем компонентам двигательной сферы: артикуляционной, мелкой, крупной, а также координации движений.

Составленные нами методические рекомендации по выбору и проведению игр и упражнений, направленных на всестороннее развитие моторики детей будут полезны как родителям, так и педагогам образовательных учреждений.

Список литературы

1. Аксёнова М. Развитие тонких движений рук у детей с нарушением речи. – М.: Дошкольное воспитание, 1990. – 20 с.
2. Астапов В.М. Дети с нарушение развития. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 264 с.
3. Бабина Г.В. Педагогическая практика / Г.В. Бабина, Ю.Ф. Гаркуша. – М.: Прометей, 2005. – 87 с.
4. Бачина О.В. Пальчиковая гимнастика с предметами. – М.: АРКТИ, 2009. – 88 с.
5. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
6. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук. – М.: Сфера, 2009. – 64 с.
7. Борозинец Н.М. Логопедические технологии: учеб.-метод. пособ. / Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова. – Ставрополь, 2008.
8. Вайнерман С.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. – М.: Владос, 2001. – 224 с.
9. Воробьева Т.А. Логопедические упражнения: Артикуляционная гимнастика / Т.А. Воробьева, О.И. Крупенчук. – СПб.: Литера, 2021. – 64 с.
10. Волкова Л.С. Логопедия: учеб. пособ. для студентов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.А. Мастоюкова. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
11. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений / А.В. Запорожец. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 430 с.
12. Кольцова М.М. Движение и развитие сенсорной речи / М.М. Кольцова. – М.: Сов. Россия, 2000.
13. Коноваленко В.В. «Хлоп-топ»: нетрадиционные приёмы логопедической работы с детьми 6–10 лет / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном и Д, 2004 – 20 с.
14. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию дошкольников с задержкой психического развития: пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений / под. ред. Е.М. Мастоюковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
15. Крупенчук О.И. Логопедический массаж ложками. – СПб.: Литера, 2021. – 48 с.
16. Крупенчук О.И. Пальчиковые игры. – СПб.: Литера, 2021. – 32 с.
17. Лазаренко О.И. Конспекты занятий по формированию у детей 4-х лет творческого мышления и культуры устной речи / О.И. Лазаренко, Е.В. Спорышева. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96 с.
18. Лисина М.И. Развитие движения у дошкольника // Психология для дошкольного возраста. – М., 1964.
19. Лопатина Л.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии: учеб. пособ. к спецкурсу / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Образование, 1994 – 92 с.
20. Лубовский В.И. Специальная психология. – М.: Академия, 2007. – 46 с.
21. Малофеев Н.Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики // Дефектология. – 2003. – №4. – С. 7–11.
22. Озерецкий Н.И. Методика исследования психомоторики / Н.И. Озерецкий. – Ленинград: Госмедиздат, 1930.
23. Петров А.В. Игротека «Ловкие ручки» обучает и воспитывает: метод. пособ. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 44 с.
24. Развиваем руки – чтобы учиться и писать, и красиво рисовать. Пособие для родителей / под. ред. С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутявиной, И.Г. Топоковой [и др.]. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 192 с.
25. Развитие двигательной сферы ребенка и проявление в ней эмоциональных состояний // Дневник воспитателя. Развитие детей дошкольного возраста; под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой. – М., 1999. – С. 45–49.
26. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебн. пособ. – М.: Генезис, 2007.
27. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 80 с.
28. Ткаченко Т. Использование физминуток для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушением речи // Дошкольное воспитание. – 1983. – №3. – 36 с.
29. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия. – М.: Мир книги, 2008. – 248 с.
30. Фроликова О.А. Развитие моторики и координации / О.А. Фроликова, Е.А. Екжанова. – СПб, 2007.
31. Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. – Нижний Новгород: Флокс, 1995. – 32 с.
32. Эльконин Д.Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до семи лет. – М.: Учпедгиз, 1960.
33. Картотека игр с массажным мячиком Су-Джок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/kartoteka-igr-s-massazhnim-myachikom-sudzhok-2854260.html> (дата обращения: 31.03.2023).

Кузнецова Наталья Викторовна
магистрант
Научный руководитель
Косыгина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются причины психоэмоциональных отклонений у детей дошкольного возраста, а также мероприятия, направленные на преодоление и устранение негативных процессов. С учетом физических и психоэмоциональных особенностей детей с нарушением зрения коррекционная работа с ними требует соблюдения ряда условий, которые представлены в данной работе.

Ключевые слова: дошкольный возраст, нарушения зрения, коррекционная работа, дети с ограниченными возможностями здоровья, творчество, игровая деятельность.

Как отмечается в психолого-педагогических исследованиях, у детей с нарушениями зрения зачастую имеются нарушения в психоэмоциональном развитии. Особое неблагополучие наблюдается у детей с амблиопией и косоглазием в психоневрологическом статусе при лечении окклюзией. Другим, не менее сложным и негативным, воздействием на психоэмоциональное состояние является засвет на глазное дно. Все это приводит к накоплению раздражающих стимулов в ЦНС. У детей наблюдаются повышенная возбудимость, раздражительность, быстрая утомляемость, подавленность, нежелание участвовать в играх и занятиях. Возникают негативизм, страхи, фрустрация. Задача психолога коррекционного учреждения для детей с нарушениями зрения – способствовать полноценному психическому и личностному развитию детей [3].

Наиболее отчетливо снижение активности наблюдается в преддошкольном и дошкольном возрасте. А.Г. Литвак, отмечая особенности развития незрячего ребенка, пишет: «Несколько замедленное общее развитие слепого ребенка вызвано меньшим и бедным запасом представлений, недостаточной упражняемостью двигательной сферы, ограниченностью освоенного пространства, а самое главное – меньшей активностью при познании окружающего мира» [3, с. 48].

В ходе специально организованной учебно-воспитательной деятельности возможно введение аналитической системы, стимулирующей перцептивные потребности и поддерживающей деятельность для придания направления развития, максимально приближенного к психическому развитию слепых и частично слепых детей. Поэтому условием нивелирования психоэмоциональных отклонений является использование определенных методов стимулирования деятельности слабовидящих детей [3].

В исследованиях В.З. Денискиной, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой и др. рассматривались особенности психического и личностного развития детей с нарушениями зрения. Исследователи единодушно отмечают, что нарушение зрительных функций влечет за собой снижение скорости, точности, дифференцированности зрительного восприятия, а дети с тотальной слепотой вообще не могут получать никакой зрительной информации [2].

В связи с невозможностью или ограничением зрительного восприятия, трудности в обучении сенсорных образов у детей приводят к затруднениям в определении цвета, формы, величины, пространственного положения и других свойств предметов. Таким образом, вторичные отклонения в развитии слабовидящих детей проявляются, прежде всего, в упадке некоторых представлений об объектах, процессах и явлениях окружающего мира. Очень важно учитывать это в процессе работы с психоэмоциональным состоянием дошкольников.

Современная практическая психология располагает большим набором методов психологической помощи. Но, к сожалению, не все они работают в дошкольном детстве, так как значительная их часть ориентирована на осознанную отработку понимания и овладения различными высшими эмоциями [4].

Исследуем методики, которые являются эффективными при коррекции психоэмоциональных отклонений у дошкольников с нарушением зрения.

1. Сказкотерапия – самый детский метод. О его эффективности и популярности говорит тот факт, что в нашей стране существует Институт сказкотерапии. В основе метода лежит психокоррекция средствами литературного произведения- сказки, которую можно обсуждать, осмысливать, переписывать, переделывать окончание, создавать новую сказку, т. е. в доступной форме постигать мир чувств и переживаний. В.З. Денискина считает, что посредством сказочных образов ребенок может найти выход из сложных ситуаций [1].

Очень часто в данном методе используется куклотерапия, эффективная при различных нарушениях поведения, страхах, трудностях в общении.

2. Изотерапия – терапия рисованием. Эффективна в работе с детьми с нарушением развития. Данная методика помогает детям справиться с многими психологическими проблемами, особенно если затруднен вербальный контакт. Принципиально отличается от занятий рисованием (самовыражение и моделирование конфликта, а не овладение способами рисования. Качество рисунка не выступает критерием его деятельности. Отличная от занятия роль взрослого).

3. Песочная терапия – игра с песком является одним из любимых занятий дошкольника. Песок обладает уникальным свойством заземлять негативные эмоции, развивает «тактильный интеллект» что очень важно в коррекции детей с нарушением зрения. Очень часто идет рядом со сказкотерапией.

4. Музыкальная терапия – терапия, где музыка используется в лечебных и коррекционных целях. В настоящее время является целым психокоррекционным направлением в психологии [2; 5].

Музыкотерапия решает задачи нормализации психоэмоционального состояния. Существует ряд специальных программ «Антистресс», «Бронхиальная астма» и др.

Д.М. Малаев, пишет, что активная музыкотерапия предполагает включение ребенка в процесс посредством игры на музыкальных инструментах, пение, танцевальная терапия, где с помощью движения ребенок выражает определенные чувства, переживания, состояния. В основе данного направления лежит снятие через танец мышечного напряжения, появившегося в результате стресса (которым может быть лечение) [5].

У детей с патологией зрения многие мнения формируются на основе словесных описаний. Поэтому одним из педагогических условий грамотной работы по смягчению и устранению психоэмоциональных отклонений у слабовидящих дошкольников является четкая, грамотная и выразительная речь воспитателей и педагогов. Хорошая речь у слепых или слабовидящих детей еще не является показателем хорошего развития для их возраста. Это связано с тем, что накопление значительного количества слов часто не связано с каким-либо конкретным содержанием. Поэтому в этом процессе одной из задач специалиста дошкольного учреждения, работающего со слабовидящими детьми, является наполнение словесных знаков предметов и явлений эмоциональным переживанием [2, с. 59].

Эти переживания лучше усваиваются и интегрируются детьми в процессе игровой и творческой деятельности. По мнению ученых (М.И. Земцов, Л.И. Плаксин и др.), потеря зрения ведет к патологическому формированию эмоционально-волевой сферы, личности, провоцирует эмоциональные переживания, проблемы обучения и другие нарушения. В ряде случаев своеобразия характера и поведения слепого ребенка влияет на появление и развитие отрицательных личностных характеристик – недоверчивости, пассивности, склонности к замкнутости; В других случаях – возбудимость, раздражительность, усиление агрессивности [3].

Слабовидящие дети не могут ясно видеть предметы, поэтому они не могут четко различать признаки и свойства предметов, из-за плохого бинокулярного зрения и функций движения глаз, формы, величины, пространственного с трудом опознают их местонахождение. Эти дети с трудом различают размеры предметов, пропорции расстояний, их положение и отношения между предметами. В результате фиксируются некоторые особенности результирующего визуального образа. Оно неполно, расплывчато, схематично и неясно [2].

У слабовидящих детей большое значение для восприятия и восприятия окружающей действительности имеет осязание. Тактильное восприятие обеспечивает множество ощущений (осязание, давление, движение, тепло, холод, фактуру материала и др.) и помогает определить форму и размеры, установить пропорциональные отношения. Различные ощущения, выявляемые в нервных окончаниях кожи и слизистых оболочек, передаются в кору головного мозга, отдел, задействованный в работе кистей и кончиков пальцев. Так слепые дети учатся «видеть» руками и пальцами.

Можно включить в игровую деятельность слабовидящих детей активное осязание, при совместной работе с другими аналитическими системами можно обогатить сенсорный опыт детей, расширить содержание этого вида деятельности и дать им навыки работать с предметами. Это, без сомнения, положительно повлияет на психическое развитие в целом.

Одним из условий успешной работы со слепыми дошкольниками является обязательное участие зрячего партнера (взрослых или сверстников) в разных видах деятельности (предметной, учебной, игровой) [1].

Таким образом, все дети дошкольного возраста с нарушением зрения подвержены психоэмоциональным отклонениям. Мероприятия коррекционной работы (игра, методики арт-терапии и т. д.) не только позволяют воспитателям и педагогам нивелировать негативные процессы, но и развить у детей способности к альтернативным способам восприятия информации окружающей среды.

Список литературы

1. Денискина В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение / В.З. Денискина // Дефектология. – 2011. – №5. – С. 56–64.
2. Земцова М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения / М.И. Земцова. – М.: Просвещение, 1978. – 64 с.
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих / А.Г. Литвак. – М.: Каро, 2006. – С. 48.
4. Лунева Д.Ю. Формирование психологической готовности родителей к реализации инклюзивного образования / Д.Ю. Лунева, М.В. Пирязева, Ю.В. Романова // Психология и педагогика инклюзивного образования: технологии, результативность, качество: мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Липецк, 10 ноября 2021 года). – Липецк: Липецк. гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – С. 299–301. – EDN WMBIKE.
5. Маллаев Д.М. Психология и педагогика игры слепого и слабовидящего ребенка / Д.М. Маллаев. – М.: Academia, 2008. – С. 62.

РАЗВИТИЕ БУКВЕННОГО ГНОЗИСА КАК ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования буквенного гнозиса у детей с общим недоразвитием речи III уровня и основные подходы к его развитию.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, буквенный гнозис, коррекционно-развивающая деятельность, профилактика, нарушения письма.

Зрительное восприятие как основа развития пространственных представлений, образа предметов окружающей действительности, знаково-символической деятельности играет особую роль в процессе чтения и письма у детей с нарушениями речи, поскольку в функциональной системе чтения и письма зрительный и речевой компоненты находятся в тесной взаимосвязи. Особую роль в процессе чтения и письма играет буквенный гнозис, который согласно исследованиям у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) имеет более низкий уровень по сравнению с детьми с нормативным развитием.

Согласно Т.Г. Визель буквенный гнозис определяется как возможность распознавать символические знаки, таким образом, зона головного мозга, отвечающая за этот процесс расположена в височно-затылочная области в левом, доминантном по речи полушарии [4].

При обращении к литературе, связанной с изучением нарушения восприятия букв и слов, особое внимание обращают на себя исследования А.Р. Лурия. Нарушение распознавания букв и слов у взрослых людей определяется автором как зрительная алексия, связанная с поражением затылочно-теменных отделов доминантного (левого) полушария. При этом зрительная алексия подразделяется на литеральную и вербальную, где литеральная обозначается как нарушение восприятия отдельных букв, а вербальная как нарушение зрительного объединения букв в целые слова [7]. Нарушение восприятия и распознавания символических знаков (букв) первоначально выявляется в дошкольном возрасте и может иметь различные причины.

Нарушение буквенного гнозиса по Е.Д. Хомской обозначается как буквенная агнозия, которая является особой формой зрительных расстройств. Если имеется трудность называния букв, но сохраняется возможность их копирования, то это считается первичной алексией или «чистой» буквенной агнозией [11].

Согласно исследованиям А.П. Вороновой (1993) у детей с общим недоразвитием речи, наблюдаются трудности дифференцировки букв, они не узнают буквы, наложенные друг на друга; также выявляются сложности в назывании и сравнении букв, сходных графически, даже печатного шифра, представленных вразброс. Из чего можно сделать выводы о несформированности буквенного гнозиса и, как следствие, неготовности к овладению письмом [5].

Е.В. Таракановой было выявлено, что для детей с тяжелыми нарушениями речи характерно нарушение формирования целостного образа предмета без нарушения зрительного узнавания, а также трудности с овладением письма и чтения вследствие несформированности буквенного гнозиса [10].

М.М. Безруких выделены этапы формирования буквенного гнозиса:

- в 2 года ребенок не обращает внимание на формы, соответственно не может их воспроизвести;
- в 2–3 года ребенок способен нарисовать вертикальные линии, потом начинает рисовать округлыми формами и последними появляются горизонтальные линии;
- в младшем дошкольном возрасте (3–4 года) улучшается мелкомоторная координация, дети достаточно хорошо берут предметы и удерживают их, формируется правильное удержание писчего инструмента, пространственное восприятие становится достаточным, чтобы рисовать простые фигуры (палочки, крестики, круги и так далее);
- к среднему дошкольному возрасту (4–5 лет), формируется способность копирования предметов с сохранением пропорций. Как в одном направлении, так и в противоположном;
- в возрасте 6–7 лет уже хорошо сформированы способности рисования линий в любом направлении, развивается точность и быстрота движений [1].

Как и большинство авторов, Ю.В. Коваленко и И.С. Исмаилова считают, что дети с тяжелыми нарушениями речи отстают в развитии зрительного восприятия, особенно буквенного гнозиса, как в трудностях узнавания сходных графических букв. Недостаточность зрительного восприятия проявляется и в отставании семантической стороны речи. Трудности формирования и развития зрительного восприятия тесно связаны с пространственными представлениями, пространственным гнозисом, сниженной зрительной памятью и низкой концентрацией внимания [8].

С целью профилактики вышеуказанных нарушений Н.И. Буковцова предложила формировать и развивать буквенный гнозис, путем развития пространственного восприятия, зрительно-пространственного анализа и синтеза, пространственных представлений в целом [2].

Е.Ф. Попова в качестве коррекционно-логопедической работы по развитию буквенного гнозиса акцентирует внимание на формировании у детей с ОНР зрительного образа букв, расширение объема зрительной памяти, формирование и развитие пространственных представлений [9].

Рекомендации Р.И. Лалаевой по формированию буквенного гнозиса включают ряд заданий, таких как нахождение буквы, сравнение букв, написанных разными шрифтом, нахождение «зашумленной» буквы и наложенных одна на другую букв, букв в необычном положении, обводка контуров и дописывание элементов букв, нахождение букв, «спрятанных» в изображении, конструирование и реконструирование букв и другие [6].

Рассматривая вопросы формирования буквенного гнозиса у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями О.А. Величенкова выделяет 4 последовательные ступени.

1. Первая ступень направлена на запоминание букв через закрепление их образа. Здесь будут использоваться игры, которые направлены на узнавание и соотнесение с названием и звуковым значением букв.

2. Вторая ступень предполагает конструирование букв с опорой на образец как зрительного контроля за собственной деятельностью. Здесь будут использоваться игры, где необходимо выкладывать буквы по трафарету, лево-конструирование, конструирование по точкам и многое другое.

3. Третьей ступенью является написание букв, где будут использоваться такие задания, как прописывание букв в воздухе, на кальке, по точкам и т. д., обведение ассиметричных печатных букв и ряд других.

4. Четвертым этапом является различение букв, где ребенок должен опознать буквы на зашумленном фоне, различение оптически схожих букв [3].

Таким образом, анализ литературы показывает важность и актуальность изучения особенностей формирования буквенного гнозиса у детей с речевыми нарушениями, в том числе у детей с общим недоразвитием речи III уровня в связи с необходимостью профилактики вторичных нарушений чтения и письма и недостаточным количеством исследований, посвященных данной проблеме.

Список литературы

1. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму / М.М. Безруких. – М.: Просвещение, 2002. – 30 с.
2. Буковцова Н.И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением операций анализа и синтеза у учащихся с ОНР / Н.И. Буковцова. – М.: Академия, 2014. – 316 с.
3. Величенкова О.А. Преодоление зрительного дефицита в профилактике и коррекции дислексии / О.А. Величенкова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – С. 1–7.
4. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М.: АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2005. – 384 с.
5. Воронова А.П. Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией / А.П. Воронова // Дефектология: научно-методический журнал. – 1993. – С. 47–51.
6. Лалаева Р.И. Устранение оптической дислексии и дисграфии / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 1998. – С. 153–165.
7. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2023. – 384 с.
8. Коваленко Ю.В. Психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи / Ю.В. Коваленко // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития. – 2018. – С. 119–120.
9. Попова Е.Ф. Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 2010. – 25 с.
10. Тараканова Е.В. Нейропсихологический статус старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Е.В. Тараканова // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2022. – С. 61–72.
11. Хомская Е.Д. Нейропсихология: учебник для вузов / Е.Д. Хомская. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2021. – 496 с.

Миронова Лилия Александровна

студентка

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

г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье отмечено, что проблема развития диалогической речи детей остается одной из основных в теории и практике логопедии, т. к. речь, являясь средством общения и нашего мышления, возникает и развивается в процессе общения. Диалогическая речь играет важную роль в формировании психических функций ребенка, его личности и дальнейшей жизни в обществе. У детей с общим недоразвитием речи на фоне системных речевых нарушений задерживается развитие психических процессов и коммуникативных навыков и это представляет с собой огромную проблему, так как во многом зависит от этого дальнейшая жизнь ребенка.

Ключевые слова: ребенок, общее недоразвитие речи (ОНР), развитие, семья, диалогическая речь, диалог, родительские отношения, формы общения.

Диалогическая речь – это форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказывания между двумя и несколькими лицами

М.М. Бахтин.

Дети в детском возрасте овладевают сначала разговорным стилем речи, который является характерным для диалогической речи. Значимость овладения диалогической формой общения заключается в том, что в широком смысле «диалогическое общение» – это почти универсальное явление, которое пронизывает всю человеческую речь и все отношения, и проявления человеческой жизни» – М.М. Бахтин [1, с. 21]. Для диалога характерны: разговорный язык, краткость, недосказанность, простые и сложные бессознательные предложения, недолговременное предварительное обдумывание. Диалогическая речь может быть короткой, укороченной, фрагментарной. Связность диалога обеспечивается двумя людьми.

Появление речевых средств у детей в конце 1-го, в начале 2-го года жизни возникает на базе довербального периода, когда мимические и предметно-действенные средства достигли хорошего и значительного развития. Это обеспечивается наличием благоприятных предпосылок, нормальным формированием и функционированием центральной нервной системы.

Дети в возрасте трех-четырёх лет не владеют распространенными речевыми штампами, но способны найти из речи взрослых необходимые речевые клише и поддерживать беседу в пределах одного микродиалога.

К пяти-шести годам у детей появляется свобода общения. Дошкольники сами проявляют интерес в диалоге с взрослыми и сверстниками. А в процессе игры, например, с куклой, сами предлагают о себе что-либо сообщить кукле-«собеседнику»: и об увиденном, услышанном, используя в диалоге речевые клише (приветствия, прощания, поздравления), переносят и заменяют похожими в соответствующих ситуациях.

К семи годам проходит период совершенствования умений и навыков диалогической речи. Предложения начинают носить конкретный характер, требующий полного ответа с новейшей информацией.

Общее недоразвитие речи – это сложные речевые расстройства, при которых у детей плохо развиты все компоненты речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [2, с. 40]. Нарушения речи имеют разный характер в зависимости от причины и проявляются в неправильном произношении звуков, в недостатке ритма и темпа речи, в ее целом недоразвитии, что ведет за собой нарушение всех сторон речи (звукопроизношения, фонематического слуха, грамматического строя).

В диалогической речи детей с ОНР, как и детей с нормальным речевым развитием, чаще всего звучат прямые ответы, и реже всего на заданный вопрос может быть получен не тот ответ, но можно отметить, что соотношение реагирующих компонентов в акте коммуникации у представителей этих двух групп неодинаково.

Расстройства диалогической речи чаще всего рассматриваются в рамках изучения связной речи. Поскольку основное внимание ученых сосредоточено на изучении особенностей лексических, грамматических и фонетических средств языка, а многие вопросы, которые связаны с нахождением особенностей диалогической речи и причин, которые объясняют это, остаются не изученными, что затрудняет построение методики формирования диалогической речи.

Одним из важнейшим условий развития диалогической речи, является организация речевой среды, контактирование взрослых между собой, взрослых и детей, детей между с собой.

Обучение диалогической речи протекает в двух формах: в свободном речевом общении и на конкретных занятиях. В свободном речевом общении средством обучения диалогической речи служит спонтанная беседа. Она может проводиться во время режимных моментов: на прогулке, во время еды и т. д. Неподготовленной беседа нужна для детей, логопед же должен быть подготовлен к любому виду беседы. Подготовленность педагога состоит в том, что, она является грамотной разговорной речи [3, с. 30].

Мною были разработаны приемы по формированию диалогической речи.

1. Подготовительный этап. На данном этапе мы должны опираться на условно-речевые упражнения. Мы использовали следующие виды условно-речевых упражнений: имитированные упражнения, подстановочные упражнения, синхронические упражнения, воспроизводственные упражнения.

2. Основной этап. На данном этапе мы занимались конкретным развитием диалогических умений и навыков используя уже речевые упражнения и игры, которые направлены на формирование независимого речевого общения, которые приобрели в ходе формированием речевых навыков и умений.

3. Этап совершенствования полученных навыков. На этом этапе приобретенные ранее навыки и умения усовершенствовали с помощью сюжетно-ролевых игр (таких как «Магазин», «Такси», «Больница»).

Для развития диалогической речи у дошкольника с ОНР необходимо так же развивать умение строить диалог – задать вопрос и ответить на него, рассказать, попросить, поддержать, используя при этом различные языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией. Для этого используется беседа на самые разнообразные темы, которые связаны с жизнью ребенка в семье, в учебном учреждении, о его отношении с другими детьми и со взрослыми, о его мыслях, желаниях. Именно в диалоге развивается умение выслушать собеседника, задать вопрос, ответить в зависимости от контекста.

Еще одним основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении. Это наиболее известная, популярная и всесторонняя форма речевого общения логопеда или воспитателя с детьми в обыденной жизни. Данный метод является самым естественным способом приобщения детей к диалогу, поскольку интерес к участию в разговоре служат коммуникативные навыки. Сходным по степени коммуникативности можно считать и хорошо организованные разговоры с детьми (заранее продуманная беседа). Именно поэтому общение и речь воспитателей с детьми считаются как традиционные способы постоянного, ежедневного речевого сотрудничества логопеда с детьми. На мой взгляд, как методические приемы они многосторонние, ведь возможность показать образцы разных реплик и выполнение правил ведения диалога в них сочетается с привлечением детей к воссозданием этих образцов.

Список литературы

1. Бахтина М.М. Диалогическая теория и ее методологическая действенность для современных методов обучения / М.М. Бахтина // Сборник материалов конференции «Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия». – 2014.
2. Выготский Л.С. Детская речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, – 2013. – 420 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // В.П. Глухов. – М.: Аркти, 2017. – 168 с.
4. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособ. // О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2017. – 96 с.
5. Жукова Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников // Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРТ – ЛТД, 2018. – 320 с.

Мицан Елена Леонидовна

канд. пед. наук, доцент

Никифорова Милана Алексеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ИМАГОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается анализ проблемы развития коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения. Авторами раскрыто значение метода имаготерапии в развитии коммуникативных навыков и способов общения детей дошкольного возраста с нарушением зрения, а также эффективность использования данной терапии и область применения.

Ключевые слова: имаготерапия, дети с нарушением зрения, коммуникативные навыки, дети дошкольного возраста, театральная терапия.

Общение или коммуникативная деятельность считается важнейшим элементом развития личности. Оно является одним из основных видов человеческой деятельности. Процесс общения помогает понять самого себя, и узнать мир вокруг. Но проходит это эффективно, если человек может грамотно обладает определенными коммуникативными знаниями и умениями.

В науке под коммуникативными навыками понимается осознанное референтивное поведение детей и взрослых, которые способны правильно строить свое поведение, контролировать и управлять им в соответствии с задачей общения. Эти навыки формируются на совокупности знаний и приобретенных элементарных навыков.

Далее рассмотрим развитие и особенности коммуникации у детей с нарушением зрения. Зрение имеет большое значение в развитии человека. Оно необходимо для ориентации в пространстве и в реализации много сфер изучения человеком его жизнедеятельности.

Л.И. Солнцева выделяет следующие особенности развития ребенка с нарушением зрения:

1) в отличие от зрячего, ребенок с нарушением зрения обладает меньшей активностью во время познания окружающего его мира. Происходит отставание не только физических особенностей, но и развитие умственной сферы;

2) разные периоды формирования слепых детей по сравнению со зрячими;

3) некоторые функции и стороны личности, не страдающие от отсутствия зрения (мышление, речь и т. д.) развиваются быстрее, но своеобразно, а некоторые другие формируются более медленно (ориентация в пространстве, движения и т. д.). Данную особенность называют диспропорциональностью [5].

Исходя из последней особенности, нам следует выделить функцию речи. Вследствие нарушения зрения у ребенка происходит социальная депривация, которая негативно сказывается не только на познавательной деятельности, а так же онтогенетическое развитие форм и средств общения [3].

Нарушение зрения значительно сужает восприятие невербальной коммуникации, таких как выражение лица, эмоциональные проявления и мимика. Это затрудняет коммуникацию ребенка со взрослыми или сверстниками, как следствие нежелание ребенка выходить на контакт. Важно заметить, что у детей так же наблюдается и скованность и неловкость движений. Проявляются сложности в контакте «лицом к лицу». Одним из важных пунктов, который нам стоит выделить, является тот факт, что ребенок может испытывать трудности в создании или показе образов, которые в той или иной степени связаны с невербальной стороной речи [4].

В процессе изучения особенностей коммуникативных навыков у детей с нарушением зрения было проведено исследование о своеобразии взаимодействия детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста. В ходе исследования мы проанализировали несколько групп детей с различными зрительными нарушениями. В первую группу входили слабовидящие дети с разной степенью нарушения. Во второй группе мы изучили детей с косоглазием и амблиопией. А в третью группу вошли тотально слепые и слепые со светоощущением дети. А также для сравнения сформировали группу детей, не имеющих нарушения зрения. В исследовании мы изучили готовность детей к общению и общей деятельности.

Целью первой части исследования была изучение коммуникативных навыков детей, для этого мы использовали несколько методик, такие как методика «сапожки в подарок» Т.И. Бабаевой и «рукавичка» Ю.А. Афонькиной. В конце первой части исследования мы провели анализ следующих факторов, так как готовность к общению и умение договориться с напарником.

Цель второй части была направлена на изучение эмоционального и речевого поведения. Для данной диагностики мы выбрали методику «собери фигуры». По результатам диагностики каждая группа набрала различное количество баллов.

По полученным данным в исследовании было выявлено существенное отставание уровня готовности к общению и общей деятельности в группах с нарушенным зрением по сравнению с группой нормально видящих детей. Данный факт констатирует наличие негативного влияния аномальный коэффициент уровня развития социального взаимодействия детей со сверстниками. Тем самым, полученные сведения говорят о том, что зрительные нарушения и их глубина влияют на развитие коммуникативных навыков детей и их эмоциональное поведение.

Для достоверности данных фактов мы сравнили похожее исследование, проведенное Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена города Санкт-Петербурга. Наши данные и данные других исследователей сошлись в показателях.

Исходя из этого, мы выяснили, что необходим поиск и реализация новых и эффективных методов коррекции коммуникативных навыков и способов общения в целом. На данный момент существует очень много методов и терапий для коррекции каждого нарушения, в частности и для улучшения коммуникативных навыков [2]. Наш интерес привлек метод имаготерапии. В разработках многих циклов занятий с детьми можно использовать различные виды арт-терапии, такие как: изотерапия, кинезиотерапия, сказкотерапия, имаготерапия и еще множество различных терапий. Но лишь имаготерапия привлекла наше внимание своей эффективностью в работе именно с коммуникативными навыками.

Имаготерапия – это вид арт-терапии, которая основана на произведении конкретного готового образа героя на театрализованную деятельность. Имаготерапия в первую очередь основана на театральных приемах различных видов в совокупности с психотерапевтическими процессами. В ней сочетается использование пересказов драматических постановок и произведений, трансформация пересказа в заранее спланированный диалог между учителем и учеником для раскрытия ситуации.

Театральная интерпретация позволяет решить сразу несколько задач в практике для коррекции коммуникативной и психоэмоциональной сферы дошкольника:

1) в процессе развития выразительности реплик персонажа увеличивается словарный запас ребенка, совершенствуется звуковая культура речи, ее интонация и грамматический строй;

2) игровая форма позволяет дошкольнику изучать правила монологической и диалогической форм речи, а так же ребенок может научиться применять различные элементы речи, такие как жест, поза, мимика, модуляция голоса и интонация;

3) в процессе подготовки к спектаклю дети закрепляют определенные навыки;

4) умение ориентироваться в свойствах и личностных качествах своего персонажа, развивают память, воображение и аналитические процессы.

Ребенок учится быть понятным для собеседников, правильно формулировать и анализировать свои мысли, а так же делать выводы и обобщения. В изучении данных задач можно понять, что в процессе театрализации умственное развитие дошкольников провоцирует из речевое общение и наоборот.

В использовании технологии имаготерапии с дошкольниками можно выделить следующие вариации:

1) игра, имитирующая поведение отдельных людей, животных или птиц;

2) имитация ряда действий, передавая основные эмоции персонажа в игровой форме (веселая матрешка хлопает в ладоши и начинает двигаться);

3) имитация образов известных сказочных персонажей (хитрая лиса ищет зайчика, косолапый медвежонок идут в свою берлогу);

4) импровизация под музыку (хоровод вокруг елки);

5) немая пьеса (бессловесная игра-импровизация);

6) игра-импровизация по тексту коротких сказок или стихов, отлично подойдут такие рассказы как «Елочка» З. Александрова, «Земляничка» К. Ушинский;

7) диалог по ролям героев из сказок («Три медведя» или «Заюшкина избушка»);

8) инсценировка фрагментов из сказов, пример «Теремок» [1].

Стоит отметить, что дети с нарушением зрения бывают очень замкнуты, тревожны и застенчивы, эти факторы служат как последствие в нарушении коммуникации со сверстниками или взрослыми. Именно поэтому в занятиях с использованием имаготерапии включается не только работа речевой сферы, но и психологическая и эмоциональная сфера деятельности, а именно, работа над эмоциональной стабильностью, моторикой, формированием умений выражать эмоции телом (через мимику и пантомимику), и конечно, проработка коммуникативных навыков.

Таким образом, мы выяснили, что для успешного развития коммуникативных навыков у детей с нарушением зрения метод имаготерапии будет очень эффективен. В этой арт-терапии дошкольник реализует свои творческие способности, развивает коммуникацию и понимает свое эмоциональное состояние.

Список литературы

1. Алексеева М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. – М., 2013. – 298 с.
2. Герасимова А.А. Развитие моторной сферы у детей с нарушением зрения с помощью нетрадиционных техник рисования / А.А. Герасимова, Е.Л. Мицан // Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем – к решениям: сб. науч. трудов по результатам всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. – Магнитогорск, 2021. – С. 279–283.
3. Мицан Е.Л. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения / Е.Л. Мицан, В.А. Юдаева // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сб. науч. трудов по результатам междунар. науч.-практ. конф., посвященной 90-летию высшего педагогического образования Магнитогорска. – Магнитогорск, 2022. – С. 235–239.
4. Мицан Е.Л. Развитие коммуникативных навыков у современных дошкольников / Е.Л. Мицан, Я.А. Скрипник, Д. Боблетер // Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем – к решениям: сб. науч. трудов по результатам всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. – Магнитогорск, 2021. – С. 201–205.
5. Солнцева Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина // Налоговый вестник. – М., 2004. – 320 с.

Позднякова Анастасия Павловна
студентка
Научный руководитель
Хмелькова Елена Вячеславовна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров, Кировская область

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация:** в статье представлено описание специфических особенностей нарушений словообразования существительных у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые были получены в ходе логопедического обследования. Также в статье сформулированы рекомендации по коррекционной работе над словообразованием существительных с дошкольниками с общим недоразвитием речи.*

***Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, дошкольники с общим недоразвитием речи, нарушения в словообразовании существительных.*

Развитие речи является актуальной проблемой на сегодняшний день. Так как речь – это важнейшая психическая функция человека. Речевое общение создает особый способ социального контакта между людьми, благодаря которому развивается познавательная деятельность человека посредством языка. Научившись говорить, дети развивают способность мыслить концептуально, обобщать окружающую действительность, а также распознавать, планировать и координировать свои намерения и действия.

Правильная грамотная речь является необходимым условием не только для социального развития ребенка, но и для успешного прохождения в последующем школьной программы и приобретения навыков письма и чтения.

В настоящее время все большее число детей отстает в языковом развитии от группы детей с условно возрастной нормой. В связи с этим многие специалисты (логопеды, психологи, педагоги, неврологи) занимаются вопросом развития речи.

Р.Е. Левина в 60-х годах ввела новое определение – общее недоразвитие речи (ОНР). Общее недоразвитие речи – это речевая аномалия, при которой происходит нарушение всех компонентов речевой системы (фонетической, фонематической, лексической и грамматической). При этом у ребенка сохранен слух и нормально развит интеллект [5].

При общем недоразвитии речи дети начинают говорить гораздо позже сверстников с условно возрастной нормой. Речь у таких детей может появиться к трем годам. Некоторые дети с таким расстройством начинают говорить только в возрасте пяти лет. Даже когда они начинают произносить первые слова, многие звуки произносятся нечетко. А слова употребляются семантически и грамматически неправильно.

По О.С. Ушаковой словообразование – это процесс образования слов с помощью вспомогательных морфем (аффиксов) [9].

Исследования А.Н. Гвоздева определили, что словообразование в онтогенезе формируется в переделанном порядке. Существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами «к», «ик», «чик» и т. д. появляются в речи детей с 2 лет. Суффиксы «онок», «ёнок», обозначающие названия детенышей животных – с 3,5 лет. Существительные женского рода с суффиксом «иц» – к 4 годам. Образование названий профессий является одним из самых сложных этапов словообразования и формируется к 6 годам [3].

Многие отечественные ученые занимались вопросами нарушения словообразования существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи (Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.В. Туманова, Н.В. Серебрякова и др.).

Ошибки словообразования у детей дошкольного возраста с ОНР связаны с заменой словообразования на словоизменение, неправильным использованием суффиксов, искажением основы или потерей суффиксов при образовании новых слов, заменой морфем со сходной коннотацией, игнорированием чередований, нарушением ударения и употребления новых слов, использованием нестандартных морфем, общим низким уровнем развития процессов словообразования и отсутствием гибкости в словообразовании.

По мнению Т.В. Тумановой и Т.Б. Филичевой нарушения в словообразовании у детей этой категории, такие как трудности в идентификации морфем и ассоциировании значений морфем со звуковыми образами, приводят к ряду морфемных аграмматизмов [8].

Для выявления особенностей словообразования существительных у детей дошкольного возраста нами было проведено логопедическое исследование на базе дошкольной образовательной организации города Кирова. В исследовании приняло участие 15 дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для исследования была составлена диагностическая методика обследования навыка словообразования существительных у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основе таких методик как: Р.И. Лалаева «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» [4], Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова «Дидактический материал по обследованию речи детей» [2], Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха «Схема обследования речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» [7], М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой «Исследование способности словообразования» [1].

Методика включает в себя следующие задания на словообразование существительных:

- с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
- названий детенышей животных;
- со значением вместилища;
- со значением единичности;
- женского рода;
- которые обозначают профессии лиц мужского и женского рода.

В качестве основного наглядного диагностического материала был использован «Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет)» Н.В. Нищевой [6].

По итогу проведения логопедического обследования нами были выявлены особенности нарушения словообразования существительных у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задание на словообразование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами большинство дошкольников выполнили правильно. Однако, дети допускали характерные ошибки в образовании слов «столик» и «шкафчик», заменяя их на «стулик» и «шкафок».

Также в задании на словообразование названий детенышей животных дошкольники неправильно образовывали слова «слоненок», «козленок» – «слоник», «козлик», тем самым образуя уменьшительно-ласкательную форму.

В задании на словообразование существительных женского рода дети допускали такие ошибки как: не знали как образовывать нужно слово, оставляли слова в первоначальной форме «волк», «бобер» и образовывали с ошибками «зайчица», «бобрица».

Самыми сложными оказались задания на образование существительных, обозначающих вместилище и образование существительных со значением единичности. Дети не могли образовать необходимые слова и использовали описание предметов.

Словообразование существительных, обозначающих профессии у дошкольников вызвало большое затруднение. В основном они оставляли слова в первоначальной форме «художник – художник», или путали семантические понятия «продает – покупатель».

Исходя из результатов диагностики, можно выделить ошибки, характерные для детей с ОНР. Дошкольники не могли осуществить образование нужных слов, наблюдались замены образований на высказывания или описание предметов, а также отмечались пропуски и замены морфем.

Таким образом, при обследовании особенностей нарушений навыка словообразования существительных у детей с общим недоразвитием речи мы определили, какие именно направления вызывают у детей наибольшие затруднения. Выделили часто встречающиеся и характерные варианты ошибок при ответах.

На основании полученных данных нами были сформулированы рекомендации по дальнейшей коррекционной логопедической работе над формированием навыка словообразования существительных у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Работа должна строиться от простого к сложному в соответствии с онтогенетическим принципом. На первом этапе логопедических занятий следует практиковать закрепление навыков образования существительных с различными уменьшительно-ласкательными суффиксами и формирования названий животных.

Второй этап должен представлять собой развитие навыка словообразования существительных, обозначающих вместилище и словообразование имен существительных со значением единичности.

Третьим этапом работы будет формирование навыка словообразования существительных женского рода и словообразование существительных, обозначающих профессии лиц мужского и женского рода.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособ. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Бессонова Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей. Альбом второй / Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 2019. – 32 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 472 с.
4. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учеб.-метод. пособ. / Р.И. Лалаева. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 102 с.
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1967. – 173 с.
6. Нищева Н.В. Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи. от 4 до 7 лет / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 80 с.
7. Серебрякова Н.В. Схема обследования ребенка с общим недоразвитием речи. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха. – СПб.: 2000. – 175 с.
8. Туманова Т.В. Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: 1997. – 19 с.
9. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособ. для воспитателей дошко. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина – М.: Владос, 2004. – 288 с.

Полякова Евгения Вадимовна

студентка

Научный руководитель

Пешкова Наталья Александровна

канд. психол. наук, доцент

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

г. Тула, Тульская область

ФЕЛИНОТЕРАПИЯ КАК НЕТРАДИЦИОННЫЙ МЕТОД КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация:** в статье раскрываются особенности применения нетрадиционного метода коррекции как фелинотерапии. Это метод помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, заключающийся во включении кошек в психологическую работу.*

***Ключевые слова:** фелинотерапия, нетрадиционный метод, ограниченные возможности здоровья, детский церебральный паралич, аутизм.*

Фелинотерапия является одним из нетрадиционных методов лечения психологического состояния человека. Она основывается на практике работы с животными, а именно с кошками, которые не только мотивируют на дальнейшую работу пациента над своей проблемой, но и помогает расслабить организм.

На сегодняшний день в России уже распространена работа с кошками, хотя многие не верят в истинную пользу данного метода, из-за чего проводили исследования влияния данного метода на разные возрастные группы и с разным уровнем здоровья. Результат показал, что фелинотерапия эффективна, потому что учитывает различные психологические особенности человека, включая ограниченные возможности здоровья, благодаря адаптивности и социальной контактности с кошкой [2].

Данный метод часто используется для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: детский церебральный паралич с умеренными спастическими расстройствами, аутизмом, социальными расстройствами и так далее. Для них самым трудным является получение и обработка информации из окружающей среды, идентификация себя как часть этой среды. Поэтому нужно обеспечить ребенку близкий контакт с ее обитателями, что поможет ему обрести новый опыт в эмоциональной сфере, а также научит общаться с другими представителями окружающего мира [1].

В психологической работе с кошкой ребенок будет сразу же получать ответную реакцию на свои действия, эмоции. Кошки очень чувствительны к эмоциональному состоянию пациента, поэтому если у малыша плохое настроение, кошка будет на это реагировать и даже попытается помочь улучшить его, что в свою очередь способствует открытию новых эмоциональных ощущений, возможностей для дальнейшей работы с ребенком, концентрирует его внимание на дальнейшей деятельности и так далее [3].

Родители детей с ограниченными возможностями здоровья часто попускают плохие действия и поступки, оправдывая их особенностями здоровья. В фелинотерапии юные пациенты видят адекватную реакцию на свои действия. Кошки сразу показывают, если им что-то не нравится, если к ним относятся неуважительно, таким образом ребенок понимает, как надо вести себя в окружающем мире и по отношению к другим людям.

Кошки являются хорошим успокоительным, взаимодействуя с ними, дети быстро расслабляются, ведь шерсть кошек тактильно приятна. Также исследователями был установлен факт, что тот диапазон (от 27 до 44 герц), в котором мурлычат кошки, аналогичен ультразвуковой терапии [4].

Для фелинотерапии подходят не все разновидности семейства кошачьих. Для работы с детьми с ОВЗ кошки должны быть податливыми, неагрессивными, чтобы не навредить пациентам, мягкими на ощупь – это все благоприятно влияет на сближение ребенка и пушистого помощника. Для такой методики лучшего всего подходят такие породы как: Ragdoll, Maine coon, и американская короткошерстная кошка. Представители породы Ragdoll примечательны тем, что могут расслаблять свои мышцы и становиться очень легкими и мягкими, дети сравнивают их с плюшевыми игрушками [4].

Фелинотерапия проводится не только в специальных учреждениях, но и дома, если есть кот или кошка. Для того, чтобы использовать домашнего питомца в лечебных целях, он должен быть в хорошем настроении: веселый, спокойный, сытый. В нетрадиционной медицине даже время суток играет роль. Если дома присутствует кот, то успокоить ребенка и наладить работоспособность на весь день не составит труда. Ненавязчивое общение с хвостатым любимцем каждый день станет приятной традицией не только для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и для животного [2].

Исходя из всего вышперечисленного, можно сделать вывод, что фелинотерапия как нетрадиционный метод лечения позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья решить психологические проблемы в сфере эмоционально общения, взаимодействия с окружающим миром и с его обитателями, а также носит успокоительный характер, помогает настроить ребенка на последующие занятия не только с этим методом, но и с другими.

Список литературы

1. Анималотерапия (или зоотерапия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://artemida.vladsb.ru/stati/polezno-znat/animaloterapiya-ili-zooterapiya/> (дата обращения: 05.04.2023).
2. Антошина Г.В. Анималотерапевтическая программа «Хвостатый лекарь» / Г.В. Антошина // Новые исследования (Институт возрастной физиологии, Москва). – 2010. – Т. 1. №24. – С. 38–59 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_17069565_86638924.pdf (дата обращения: 05.04.2023).
3. Энимал-терапия с кошками // Ассоциация Поддержки и Развития Канис Терапии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://canisterapiya.narod.ru> (дата обращения: 05.04.2023).
4. Астахова А. Фелинотерапия: когда кошка превращается в доктора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyh.ru/rubric/3/articles/2620/> (дата обращения: 05.04.2023).

Радова Юлия Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

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

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЭКСПРЕССИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматривается роль развития эмоциональной экспрессии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи для формирования его личности. Подчеркивается важность применения экспрессивных форм выражения эмоций. Рассматриваются особенности развития детей с речевыми нарушениями, оказывающие влияющие на развитие их эмоциональной сферы.

Ключевые слова: эмоциональная экспрессия, дети с общим недоразвитием речи, старший дошкольный возраст.

Для развития детей старшего дошкольного возраста эмоциональная сфера имеет очень важное значение. В первую очередь, это связано с тем, что взаимодействие ребенка с окружающим миром не станет результативным, если ребенок не умеет понимать эмоциональное состояние и настроение другого человека, а также не может понимать собственные эмоции. Развитие умения воспринимать, а также осознавать собственные чувства считается одним из элементов процесса становления ребенка как личности [1].

Значимой характерной чертой эмоционального развития ребенка старшего дошкольного возраста является то, что непосредственно в этом возрастном периоде у детей закрепляется способность произвольно применять экспрессивные формы выражения эмоций. В частности, дети для выражения личных эмоций, чувств начинают пользоваться различной интонацией, мимикой, пантомимикой.

Применение экспрессивных форм выражения эмоций способствует тому, что в старшем дошкольном возрасте формируется умение понимать переживания другого человека, а через них, и личные переживания.

В психологии эмоции рассматриваются как психологические состояния, выражающиеся в форме переживаний и ощущений человека. Они предназначены для оценки человеком окружающей его среды – людей, предметов, явлений и событий [2].

Развитие эмоциональной экспрессии можно определить как совокупность вербальных и невербальных обозначений эмоций, служащих средством их осознания. Эмоциональная экспрессия способствует успешному развитию эмоциональных проявлений дошкольников и его успешного функционирования в социуме.

В процессе развития эмоциональной экспрессии у детей развиваются все психические процессы, умения и навыки, которые являются основой для овладения различным содержанием знаний в школе. Формирование умения воспринимать и понимать свои эмоции является одним из составляющих процесса становления ребенка как личности.

В старшем дошкольном возрасте происходит освоение высших форм экспрессии, то есть выражение чувств с помощью интонации, мимики, пантомимики, что способствует лучшему пониманию переживаний другого человека, открытию их для себя. В этом проявляется слияние мотивационной эмоциональной сфер.

Развитие эмоций дошкольника находится в тесной взаимосвязи с развитием познавательной сферы и самосознания. Выражение эмоций посредством речи способствует их интеллектуализации. Переживаемые чувства и эмоции лучше осознаются ребенком. Это приводит к тому, что к старшему дошкольному возрасту ребенок становится способным контролировать свои эмоции, в том числе, с помощью речи.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) развитие всех психических процессов происходит замедленно. Восприятие фрагментарно: ребёнок испытывает трудности при формировании целостных образов окружающего мира, причём состояние зрительного восприятия лучше, чем слухового. Внимание неустойчиво: требующие сосредоточения внимания ситуации вызывают затруднения. Наиболее нарушенным является наглядно-образное мышление из-за неточности восприятия.

Дети с общим недоразвитием речи имеют некоторые особенности поведения, например, импульсивность, слабость волевых установок. Для них характерны эмоциональная неустойчивость, аффективная возбудимость или вялость, апатичность [3].

Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи необходимо рассматривать в качестве одной из наиболее важных, значимых задач их воспитания и гармоничного развития, так как это является одним из условий их успешной социализации, адаптации и самореализации в жизни общества.

Список литературы

1. Ежкова Н.С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния: монография / Н.С. Ежкова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. – 159 с.
2. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
3. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / И. Ю. Кондратенко. – М.; СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.

Русакова Галина Борисовна

воспитатель

МБОУ «Центр образования №9 им.
генерала Аркадия Николаевича Ермакова»
г. Тула, Тульская область

РАБОТА НАД ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕМ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматривается влияние работы над звукопроизношением на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими нарушениями. Публикация полезна для логопедов и студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: звукопроизношение, речевое развитие, дети с минимальными дизартрическими нарушениями.

Речь в том виде, в котором мы к ней привыкли, представляет собой не только средство общения, но и огромный социальный элемент современного общества. Она может быть устной и письменной, внешней и внутренней, понятной всем и диалектической, но при этом остается неотъемлемой частью жизни любого человека. Для полноценного существования в социуме людям необходимо владение речью. Однако этому препятствуют различные речевые нарушения.

К сожалению, в современном мире логопедами и медиками диагностируется значительное количество речевых нарушений. Различные расстройства этой деятельности влияют на все сферы жизни ребенка. Так речевые недостатки затрудняют социально-коммуникативное, познавательное, художественно-эстетическое и физическое развитие ребенка. Все вышеуказанное заставляет чувствовать ребенка себя неуверенно и скованно, что может оказывать негативное влияние на психику лиц с данными нарушениями.

Каждый день логопеды проводят огромную работу с лицами страдающими данными нарушениями. Они стараются скорректировать уже имеющиеся недостатки и занимаются профилактикой появления новых.

Одним из самых распространенных существующих речевых нарушений является дизартрия. Это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Данное нарушение не является одиночным и вызывает вторичные симптомы. У лиц с дизартрией диагностируются нарушения слуховой дифференциации речи, нарушение фонематического восприятия. Из-за вышеописанного страдает произношение, что приводит к обеднению словаря и другим речевым недостаткам.

Стертая дизартрия (синонимы – легкая степень дизартрии, минимальные дизартрические расстройства) в логопедической деятельности считается одним из самых распространенных и плохо корректируемых нарушений произносительной стороны речи. Исправление неправильного звукопроизношения можно назвать одним из самых трудных.

Так как звук сопровождает человека с момента его рождения, нельзя недооценивать важность развития правильного звукопроизношения.

Звукопроизношение это процесс образования речевых звуков, осуществляемый дыхательным, голосообразовательным и звукообразовательным отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы.

Развитие звукопроизношения представляет собой постепенный процесс. В норме он начинается с крика и, претерпевая все стадии своего становления к началу школьного обучения, считается сформированным. При полноценном развитии звукопроизношения речевая деятельность ребенка отвечает всем требованиям родного языка.

Нарушения произносительной речи у детей с минимальными дизартрическими нарушениями имеют полиморфный характер. Чаще всего нарушается произношение свистящих и шипящих звуков. У детей со стертой дизартрией нарушается произношение сонорных, заднеязычных, переднеязычных. Так же диагностируется нечеткое звучание гласных.

Особенность звукопроизношения детей этой категории в том, что произношение звуков изолировано не нарушено, но в экспрессивной речи дети их плохо автоматизируют и дифференцируют в связи с несформированностью четкой артикуляции и фонематического слуха.

Как показывает практика, при начале своевременной коррекционной работы по развитию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими нарушениями логопедом удается скорректировать уже имеющиеся нарушения.

Необходимо отметить, что данная работа имеет некоторые особенности. Коррекция звукопроизношения является не единственным направлением работы и проходит в комплексе с формированием звукового анализа и синтеза, развитием лексико-грамматической стороны речи и связного высказывания.

Специфичность работы логопеда при минимальных дизартрических нарушениях проявляется в использовании артикуляционных гимнастик и массажей, а также логоритмических упражнений.

Безусловно, работа над звукопроизношением ведется логопедом не в одиночку, в эту деятельность так же включены воспитатели и родители (законные представители) детей. Они участвуют в развитии звукопроизношения через игровые упражнения. Данные упражнения имеют ценность, поскольку в отличие от логопедического занятия не имеют строго регламентированного ограничения по времени и являются близкими к ведущей деятельности ребенка – игре.

Такие упражнения могут предлагаться в течение всего дня и приучают детей следить за своим произношением. Данный контроль проводится в результате проведения артикуляционной гимнастики и речевых игр. Такие виды деятельности полезны, потому что не утомляют, а наоборот снимают напряжение органов речи, которое крайне характерно для данной категории детей.

Целесообразным является использование упражнений, развивающих умения вслушиваться в чужую речь, узнавать и различать слова, близкие по звучанию. Такие задания обеспечивают подготовку ребенка к выполнению более сложных заданий по развитию слухового восприятия и звукового анализа.

Так же воспитатель или родитель может включать в деятельность ребенка с минимальными дизартрическими нарушениями игры на развитие слухового внимания. Такие игровые упражнения вырабатывают умения различать звуки по высоте и длительности. Для этого могут быть использованы различные звучащие предметы и ширма, за ней взрослый прячет предмет, который издает звук, а ребенок угадывает, что может так звучать.

Процесс закрепления произношения нового звука в разговорной речи будет проходить быстрее при использовании дидактических игр. Такие игры целесообразно использовать как на индивидуальных и подгрупповых занятиях логопеду, так и в режимных моментах, в домашних заданиях воспитателям и родителям.

Работа по развитию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими нарушениями является одним из основных направлений речевого развития данной категории детей. Своевременное начало коррекционной работы по развитию правильного звукопроизношения подразумевает преодоление уже имеющихся нарушений и предотвращение появления вторичных симптомов.

При стертой дизартрии, помимо общепринятых методов, коррекция звукопроизношения включает артикуляционные массажи и логоритмические упражнения. А также совместную работу логопеда с воспитателями и родителями данной категории детей.

Так скорректированные речевые отклонения произносительной стороны речи благотворно влияют на социально-коммуникативное, познавательное, художественно-эстетическое и физическое развитие ребенка.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – СПб., 2006.
2. Белякова Л.И. Дизартрия / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. – М., 2009.
3. Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Е.В. Колесникова. – М., 2002.
4. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами / Л.В. Лопатина. – СПб., 2005.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассмотрены основные вопросы раннего образования и профилактики психофизических нарушений детей, рассмотрено состояние изучения комплекса вопросов, связанных с психофизическим здоровьем детей в раннем возрасте.

Ключевые слова: логопедические работы, общее нарушение речевой деятельности, общее нарушение связной речи, общее нарушение фонематического слуха, нарушения речевой деятельности, коррекционная работа, воспитательная работа.

Логопедическое воздействие – это процесс, в рамках которого осуществляются задачи коррекционного образования и коррекционного воспитания, направление и содержание которого определяется зависимостью речи от особенностей другой стороны психической деятельности ребенка.

Основное направление воздействия логопеда – развитие речевой деятельности, коррекция, профилактика нарушений речевой деятельности. В процессе работы логопеда предусмотрено развитие функций сенсорных, особенно речи; познавательных процессов, в первую очередь мышления, памятных процессов, внимания, формирования личности ребенка с одновременным регулированием и коррекцией социальной ситуации; влияние на социальную среду [1]. Поэтому главным и основным направлением в логопедической помощи является коррекция. Под коррекцией можно считать устранение недостатков речевой речи и преодоление нарушений речевой речи.

При утрате речевых функций проводится работа по компенсации и адаптации. Если компенсация является восстановлением или заменой потерянных функций путем их изменения или использования прежних функций, адаптация является приспособлением человека, страдающего патологией в условиях общества, используя резервные, компенсаторные возможности.

Следующим направлением является проведение профилактики. Она включает в себя совокупность профилактических мер по сохранению речи и предотвращению нарушений ее функции.

Есть еще одна важная сторона, без которой нельзя построить профессиональную помощь – это диагностика, без которой нельзя построить профессиональную помощь. С его помощью мы определяем пути устранения речевых нарушений.

Широко используется консультирование в области просветительской деятельности как для лиц с нарушением речи, а также для людей, которые их окружают педагоги, родители или лица, которые их заменяют.

Работа логопедов осуществляется по следующим направлениям: коррекции, компенсации, адаптации, диагностики, профилактики, консультирования, просветления, психотерапии, обучения, воспитания и развития.

Для того, чтобы обеспечить нормальное развитие ребенка, в программе обучения входит комплекс занятий, которые направлены на развитие психических процессов: ума, внимание, мышление, воображение и предпосылки их нормальной динамики [2].

Задания, исходя из главной задачи, должны соответствовать закономерности развития любых психических функций: от визуальной деятельности до образной, а затем к словарно-логическому и абстрактному. В процессе подготовки необходимо объединить упражнения для развития различных функций познавательной деятельности, например, за один занятий предъявляются упражнения для развития моторики и внимания [3].

Для достижения максимального результата рекомендуется применять различные игровые игры, и индивидуальные, и коллективные, которые повышают интерес ребенка к результатам и самому процессу деятельности, которые вовлекают в процесс познавательного процесса эмоции и личность детей этого возраста. Как правило, в программах коррекции выделяется работа в следующих разделах: развитие мотора; восприятия; внимания и памяти; формирование пространственного представления; критичности, контроля, программирования психических процессов; развитие мышления [4].

Из года в год количество детей с ОРР неуклонно увеличивается. Отмечается также тенденция качественной изменения структурной структуры дефекта речи, преобладание комплексных нарушений в каждом отдельном ребенке.

В течение всего исследования логопед определяет объем речи ребенка, сравнивает его с нормативами возраста, уровнем развития психики, анализирует отношения между процессом освоения звуковой части речи и развитием лексической части речи, грамматическим строем 2.

Выделяется три этапа исследования: первый этап – ориентировочный. На втором этапе проводится обследование компонентов языковой системы. На третьем логопед проводит динамическое наблюдение за ребенком в процессе обучения и уточняет проявления дефекта [1].

Коррекционная и воспитательная работа для детей, имеющих различные уровни развития речи, проводится специальными группами для детей, имеющих общий уровень развития речи и общий уровень развития речи.

Основными задачами обучения в группах являются: практическое усвоение языковых лексических средств; дальнейшая разработка связной речевой речи; формирование полноценного фонетического аспекта языка: улучшение артикуляционного навыка, фонетического слуха, звукового восприятия и логической структуры; улучшение элементарных умений звукоанализа и синтаксиса [5].

Логопедическая работа на индивидуальных занятиях с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Индивидуальное занятие проводят логопед или воспитатель с одним ребенком. В индивидуальных занятиях выполняются индивидуальные микропрограммы по разработке логопеда на основе результатов обследования логопеда ребенка во время начала образовательного года.

Основной задачей индивидуального занятия является первоначальное формирование звуковой части речи, в котором входит комплекс подготовительных упражнений по артикуляции, коррекции произношения неисправных звуков, слогового состава слова, развития фонематического слуха и формирования фонематических восприятий. В работе по произношению выделены этапы – собственно установка звука при изоляционном произношении, а также его отработка в сочетании с другим звуком в словах, словах [3].

Для индивидуального логопедического занятия предъявляются определённые требования к ним. В процессе подготовки и проведения занятий логопеду следует: сказать тему занятия и цели; продумать стадии занятия, связь их между собой; планировать постепенные усложнения речевых материалов занятия; проводить дифференциальный подбор каждого ребенка, учитывая структуру речевых дефектов, возрастные и индивидуальные особенности; формулировать краткое и четкое описание инструкторских; использовать различные и красочные наглядные материалы; уметь сформировать положительную эмоциональную среду занятий. Организация логопедических работ в группах коррекционной подготовки дошкольного образовательного учреждения общеобразовательного типа предусматривает системную, целенаправленную и кропотливую работу [2].

Список литературы

1. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособ. для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: Аркти, 2013. – 240 с.
2. Филичева Т.Б. Коррекционное обучение, воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 2014.
3. Шипицына Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2013.
4. Гаркуша Н.Ф. Коррекционно-педагогическая работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. – М.: Секачев, 2020.
5. Филичева Т.Б. Принципы, методы, организация психолого-педагогического обследования детей с общим недоразвитием речи // Логопедия. Методическое наследие: пособ. для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2018. – С. 191–204.
6. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2016.
7. Филичева Т.Б. Логопедическая работа в специальном детском саду / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – М., 2017.

Семина Виктория Игоревна

студентка

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

АРТИКУЛЯЦИОННЫЙ ПРАКСИС У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Аннотация: статья содержит теоретическую информацию о таких заболеваниях как моторная алалия и дисфункция артикуляционного праксиса, а также представлены методики для развития артикуляционного праксиса у детей с моторной алалией.

Ключевые слова: артикуляционный праксис, моторная алалия, развитие, методика, язык.

Язык – самое важное для человека, самое простое и ценное средство общения. Генетически он был создан для использования вербального кода, который берет свое начало в мозге. Язык стал ключом к человеческому сознанию и самим навыкам понимания. Нормативность языкового развития начинается с онтогенеза (онтогенетического развития речи ребенка).

Процессы ориентировочно-когнитивного, эмоционального и мотивационно-исполнительного (двигательного) действия тесно связаны с онтогенетическим развитием речи ребенка. Моторика отвечает за реализацию мелких двигательных паттернов: звуков, слов, предложений и крупных: глобальных движений мышц. Любой вид помех, вызванных повреждением головного мозга во время прелингвального периода, дающий свои последствия для реализующих процессов, подпадает под группу психомоторных расстройств, среди которых выделяется алалия.

Моторная алалия характеризуется поражением лобно-теменной области, что приводит к нарушению ее функций. Это приводит к проблеме координации и равновесия и трудностям с пониманием слов.

Дети с моторной алалией люди заменяют словами сходство звуков, так как им трудно повторять сложные слова. Если не проводить коррекцию, это может привести к заиканию.

В более легких случаях моторной алалии общение с помощью коротких предложений является обычным явлением. В наиболее серьезных формах при устном общении обычно присутствует только звукоподражание, сопровождаемое мимикой и жестами.

Анатомия рта создает условия для вербальной готовности, но все же описана у детей с расстройством, характеризующимся аномальной соместезией (ощущением тела) и кинестезией, (соответствующее движение органов артикуляции). Кроме того, образуются многие аграмматические обороты, неологизмы, которые часто структурно не связаны, изменяют структуру слов, образуют контаминацию внутри слов.

Общение с детьми с моторной алалией обычно корректное (хороший эмоциональный контакт, но нарушенный интеллектуальный контакт, несмотря на адекватный уровень интеллекта),

Хотя скорость овладения языком – из-за повреждения кортикальных структур довольно медленная. Следствием моторной алалии у детей школьного возраста являются трудности в овладении школьными навыками, такими как чтение, письмо, налаживание связей, социальные, эмоциональные и поведенческие расстройства. Недавние исследования сенсомоторной алалии у детей доказывают трудности диагностики, поскольку это расстройство часто путают с аутизмом.

Артикуляционный праксис – это способность произносить звуки речи и их серии (слова). Это наиболее сложный из всех видов праксиса.

Афферентный артикуляционный праксис – это способность воспроизводить изолированные звуки речи, их артикуляционные уклады (позы), которые часто называют также речевыми кинестезиями или артикулемами.

Эфферентный артикуляционный праксис – это способность произносить серии звуков речи. Данный вид праксиса принципиально отличается от афферентного тем, что требует способности совершать переключения с одной артикуляционной позы на другую.

Праксис – это координированное, сознательное произвольное действие, которое объединяет в себе различные виды движений и действий (локомоторных, движений глаз, речевой мускулатуры и др.). Праксис является высшей формой двигательной активности, реализующейся с помощью различных нервных структур с многоуровневой организацией.

Артикуляционный праксис определяется как способность выполнять квалифицированные движения речи и мышц фонологических органов артикуляции после словесной команды или демонстрации. Овладение практикой происходит постепенно вместе с развитием речи и считается функциональным обучением и результатом взаимодействия с фактическим производством речи. Развитие этих двигательных способностей начинается примерно в возрасте 2 лет, и к 12 годам дети должны полностью развить эти навыки и уже должны быть способны выполнять мелкие, эффективные, и скоординированные движения.

Нарушения в развитии артикуляционной моторики являются основной причиной затруднений в освоении речевого процесса. Так, легче овладеть речью тому ребенку, у которого лучше развиты моторные навыки. И наоборот, ребенок, у которого моторное развитие отстаёт от возрастной нормы, будет испытывать при обучении речевому процессу большие трудности.

Результаты исследований, проводимых у детей с типичным фонологическим нарушением, показали, что с увеличением возраста наблюдается улучшение выполнения практических задач. Тем не менее, когда практические задания выполнялись после имитации, результаты были лучше, чем после устной просьбы. У детей с алалией наблюдается больше изменений артикуляционного, речевого и шечно-лицевого праксиса.

Также отмечается, что дети с алалией испытывают больше трудностей с артикуляцией во время обследования праксиса по сравнению с детьми без фонологического дефицита.

Несмотря на то, что эта тема имеет большое значение для клинической практики логопеда, существует большой недостаток исследований, связанных с патологией речи, связанной с моторной алалией, в том числе со способностями к артикуляционному праксису. Очевидно, что исследований в этой области не так много.

Исследование особенностей артикуляционного праксиса у детей дошкольного возраста с моторной алалией будет наиболее полным, если в диагностический комплекс включить задания,

направленные на: обследование кинетического и кинестетического орального праксиса, динамической координации артикуляционных движений.

Существует тесная взаимосвязь между развитием речи ребенка и улучшением ее функционирования в повседневной жизни.

При проведении диагностики должны учитываться следующие требования:

- с каждым ребенком диагностика должна проводиться индивидуально, в кабинете логопеда в знакомой для ребенка обстановке;
- процедура обследования начинается с налаживания контакта, беседы, которая проводится в свободной форме;
- необходимо создать подходящую обстановку для обследования (нежелательны яркие и необычные предметы, которые могут отвлечь внимание ребенка от предложенных заданий);
- работе экспериментатора никто не должен мешать;
- обследование необходимо проводить за столиком, размеры которого соответствуют росту ребенка, экспериментатор должен сидеть рядом с ребенком;
- обследование ребенка не должно превышать 20 минут;
- в случае быстрого утомления нужно прервать обследование и дать возможность ребенку походить или сделать несколько физических упражнений, упражнений на снятие напряжения.

Недостаточная сформированность лицевой и артикуляционной моторики проявляется в бедности, невыразительности мимических движений, в нечетком или неправильном звукопроизношении, недоговаривании некоторых слов, в общей смазанности, невнятности речи. Для овладения артикуляционным праксисом необходима последовательная работа высших психических функций и слухового анализатора.

Наиболее характерным признаком нарушения артикуляционного праксиса у детей с моторной алалией является: выполнение тонких дифференцированных движений, ограничена подвижность мимической и речевой мускулатуры, ограниченны движения языка и губ, отмечается слабость мышц артикуляционного аппарата.

Для детей с моторной алалией крайне высока вероятность социальной дезадаптации. Поэтому очень важно проводить не только логопедическую коррекцию, но и психологическую. В таком случае динамика в коррекции будет выше.

Список литературы

1. Дурова Н.В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки / Н.В. Дурова. – М.: Мозаика-Синтез, 2000. – 153 с.
2. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 2005. – 582 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
4. Основы логопедической работы с детьми / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: Аркти, 2003. – 240 с.

Сиднева Людмила Николаевна

педагог-психолог

МБОУ «Центр образования №32 им. генерала И.В. Болдина»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация: автор отмечает, что место эмоционального интеллекта в общей структуре интеллекта и его роль в адаптации ребенка к социуму часто недооценивается родителями и педагогами. Семья и дошкольное учреждение могут оказать решающее влияние на успешность ребенка в межличностном общении через развитие эмоциональных и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социализация, подражание, идентификация, сопереживание.

В течение последних десятилетий родители всё больше внимания уделяют интеллектуальному и физическому развитию детей, с раннего возраста отдавая их в спортивные кружки, шахматно-шашечные секции, кружки по робототехнике и компьютерным технологиям. При этом всё большее количество детей испытывают трудности в общении со сверстниками. Дети часто не могут оценить и выразить свое эмоциональное состояние, тем более правильно оценить эмоциональное состояние своего сверстника. Осознание своих эмоций и контроль над ними снижены. Между детьми возникают частые конфликты, которые они не умеют разрешать. Дети становятся менее отзывчивыми к чувствам других людей. Недостаточное развитие эмоциональной сферы способствует возникновению феномена «засушенное сердце», о котором писал Л.С. Выготский [2, с. 312]. Этот феномен проявляется в том, что

ограниченное общение ребенка со взрослыми и сверстниками приводит к тому, что блокируются каналы формирования и передачи чувств, существенно ограничиваются возможности обогащения эмоциональной сферы, приобретения социального морально-этического опыта. Многие авторы отмечают, что современные дети недостаточно эмпатичны, они стали менее чувствительными к эмоциональному состоянию и чувствам других людей, не умеют сочувствовать и сопереживать [12, с. 15]. А ведь именно эти умения, являясь цементом в фундаменте общества, обеспечивают и личную успешность человека в самых разных сферах жизни.

Традиционно «эмоции» и «интеллект» принято противопоставлять. Понятие «ум» часто используется как синоним уровня развития познавательной сферы человека, то есть обозначает его способность оперировать информацией, состоящей из символов, в основном цифр и букв, и на основе этой информации строить логические цепочки и делать выводы.

Однако современные исследователи доказывают, что для достижения успеха одного интеллекта, связанного со способностью легко оперировать знаками и символами, недостаточно [4, с. 25]. Американский психолог Говард Гарднер создал теорию множественного интеллекта, который включает в себя, кроме логико-математического, еще лингвистический, телесно-кинестетический, внутриличностный, межличностный и другие, всего автор выделил 9 видов интеллекта. «Википедия» определяет «интеллект» как «*общие способности к познанию, пониманию и разрешению проблем*». Таким образом, можно сделать вывод, что интеллект неоднороден и в зависимости от того, какой информацией человек оперирует, можно выделить: вербальный интеллект, связанный с оперированием информацией, заложенной в словах; логико-математический интеллект – цифрами, кинестетический – взаимодействием в пространстве и телесными ощущениями и т. д. Тогда эмоциональный интеллект представляет собой способность человека оперировать эмоциональной информацией, то есть той, которую мы получаем и передаем с помощью эмоций.

Эмоции влияют на наше мышление и участвуют в процессе принятия решений. Как писал Кэррол Изард, автор дифференциальной теории человеческих эмоций: «Эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие» [7 с. 38]. По данным последних нейрофизиологических исследований, без эмоций невозможно принимать какие бы то ни было решения. В своей книге «Ошибка Декарта: эмоции, психика и мозг человека» американский профессор нейробиологии, психологии и неврологии Антонио Дамасио оспаривает знаменитое высказывание Рене Декарта: «Я мыслю – значит, существую» [6, с. 120]. С точки зрения современной науки более правильным является вариант: «Я чувствую – значит, существую».

В настоящее время ученые не смогли прийти к единому мнению, что же такое «эмоциональный интеллект». На данный момент существует несколько основных моделей эмоционального интеллекта (Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, П. Сэловея и Дж. Майера и др.) [13, с. 34]. Чаще всего авторы включают в это понятие такие навыки как умение осознавать свои эмоции, умение осознавать эмоции других, умение управлять своими эмоциями, умение управлять эмоциями других.

Именно эмоции делают человека существом социальным, принадлежащим человеческому обществу. Социализация в психологии определяется как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1, с. 267].

Первым институтом социализации ребенка является семья, а её базовыми механизмами – подражание и идентификация. Именно через подражание ребенок учится определенным образом выражать свои чувства, а путем идентификации и сопровождающей её эмпатии он учится тому, как эмоционально реагировать на те или иные стимулы внешней или внутренней среды. Здесь очень важно дифференцировать родительскую эмоциональность, и эмоциональный интеллект. Эмоциональность – это состояние, когда взрослым человеком правят эмоции, и он немедленно реагирует на нежелательное детское поведение словами, а порой криками и наказаниями. Эмоции могут стать для взрослого человека ловушкой, из которой не так просто выбраться. Родитель пытается сделать хоть что-то, сотрясая воздух криками или прибегая к телесным наказаниям ребенка, что конечно, вызывает обратную реакцию и не приносит пользы ни родителю, ни ребенку, ни отношениям. Когда родитель не понимает, какие этапы развития проходит ребенок, когда нет четких правил, наказания и угрозы кажутся необходимостью. Ситуация, вышедшая из-под контроля, неизбежно влечет за собой напряженность и ожесточение. Дети и сами чувствуют отчаяние и беспомощность родителей, попавших в ловушку собственных эмоций [8, с. 17–22].

Другая ситуация складывается, когда родители могут учитывать возраст своего ребенка и устанавливать выполнимые правила, соответствующие этапу развития, понимают особенности каждого этапа, могут предъявлять к детям адекватные требования, устанавливать четкие правила, задавать понятные рамки и помогать детям развиваться и усваивать, что можно и чего нельзя, могут своим примером показать, как нужно действовать в той или иной ситуации, – всё это помогает создать доверительные и спокойные отношения. Именно из такой родительской позиции в процессе подражания и идентификации ребенок интериоризирует, усваивает способы социального поведения.

Процесс социализации ребенка является не только результатом его взаимодействия со взрослым. Общение детей между собой так же является важным фактором вхождения в социум. Если сначала, в возрасте двух-четырёх лет, общение детей представляет собой эмоционально-практическое взаимодействие, проявляющееся в индифферентно-доброжелательном отношении к другому ребенку, то картина взаимодействия детей четырёх-пяти лет выглядит иначе. В этот период резко возрастает эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка. В процессе игры или продуктивной деятельности дети пристально и ревниво наблюдают за успехами сверстников и постоянно оценивают их. Реакции детей на оценку взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. Успехи сверстников могут вызвать огорчения детей, а его неудачи вызывают нескрываемую радость. В этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, обида на сверстника [3, с. 23]

К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется. К шести годам значительно возрастает эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. В большинстве случаев старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями сверстника и эмоционально включены в них. Иногда, даже вопреки правилам игры, они стремятся помочь ему, подсказать правильный ход. Если дети 4–5 лет охотно вслед за взрослым осуждают действия сверстника, то 6-летние, напротив, оправдывают их. Они могут объединяться с товарищем в своем «противостоянии» взрослому. Все это может свидетельствовать о том, что просоциальные действия старших дошкольников направлены не на себя, не на положительную оценку взрослого, а непосредственно на другого ребенка.

Такое развитие отношения ребенка к сверстникам является не только результатом грамотной семейной социализации, но и результатом деятельности педагогов. Именно они помогают формированию у ребенка способности видеть сверстника, обращать на него внимание и уподобляться ему. Многие дети настолько сосредоточены на себе и своем Я, что другие дети становятся лишь фоном их собственной жизни: их интересует не столько сверстник сам по себе, сколько его отношение к ним. Задача воспитателя – отвлечь ребенка от фиксированности на собственном «Я» и сосредоточенности на отношении к себе ровесников и обратить его внимание на сверстника самого по себе, вне контекста их взаимоотношений [12, с. 58]. Детям предлагают такие игры, успешное выполнение заданий в которых требует пристального внимания к другим детям: их действиям, внешности, мимике, голосу, жестам и пр. Постепенно ребенка учат согласовывать собственное поведение с поведением других детей. Педагоги дошкольного учреждения используют также игры, направленные на переживание общих эмоций. Общность чувств позволяет ощутить единство с другими, их близость и даже родственность. Все это разрушает отчуждение, делает ненужными защитные барьеры и создает общность детей. Совместное переживание каких-либо эмоциональных состояний объединяет детей, порождая чувство близости, общности и желание поддерживать друг друга. Особенно остро переживается чувство опасности и страха перед воображаемым врагом. Особенное место отводится играм, требующим от детей взаимопомощи, проявления сопереживания и сорадования. Многие педагогические программы по развитию межличностных отношений целиком базируются на играх и занятиях, провоцирующих взаимопомощь. Однако, как показывает практика, использование подобных игр без предварительной подготовки приводит к тому, что мотивация помощи другим детям носит не бескорыстный, а, скорее, прагматический или нормативный характер: помогаю, потому что за это хвалят взрослые или потому что взрослый сказал, что нужно помогать.

Для того чтобы дети действительно хотели помочь окружающим, необходимо предварительно создать в группе благоприятный климат, атмосферу непосредственного, свободного общения и эмоциональной близости. В некоторых ситуациях ребенок может проявить помощь не только в игре, но и в реальной жизни: дети помогают воспитателям покормить обедом младшую группу, одеть малышей на прогулку и т. д.

Таким образом эмоциональный интеллект формируется у ребенка в условиях грамотного использования взрослыми своих ресурсов. Только так ребенок приобретает свой уникальный социальный опыт, воспроизводя при этом усвоенную им систему в активной деятельности, во включении в социальную среду.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
3. Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
4. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер; пер. с англ. – М.: И.Д. Вильямс, 2007. – 512 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ, 2009. – 478 с.
6. Декарт Р. Правила для руководства ума / Р. Декарт; пер. с латинского В.И. Пикова. – М.: Соцэкгиз, 1936. – 176 с.
7. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
8. Новара Д. Наказания бесполезны! Как воспитывать детей, не попадая в ловушку эмоций / Д. Новара. – М.: Альпина Паблишер, 2020. – 294 с.
9. Кряжева Н.А. Развитие эмоционального мира детей / Н.А. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208 с.
10. Любина Г. Обучение дошкольников «языку чувств» / Г. Любина // Дошкольное воспитание. – 1996. – №2. – С. 17–22.

11. Панфилова М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры: практ. пособ. для психол., пед. и родит. / М.А. Панфилова. – М.: ГНОМид, 2001. – 160 с.
12. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2005. – 158 с.
13. Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика / С. Шабанов, А. Алёшина. – 9-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. – 432 с.
14. Эмоциональное развитие дошкольника / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева [и др.]; под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна
канд. пед. наук, доцент
Орленко Татьяна Николаевна
магистрант

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

ПРОБЛЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье раскрывается понятие «ранний возраст», приводятся причины и основные предпосылки нарушения речевого развития, дается краткая характеристика основных методик обследования речевого развития детей раннего возраста.

Ключевые слова: ранний возраст, предпосылки нарушения речи.

В настоящее время причиной возросшего интереса к проблеме выявления предпосылок нарушений речи на самых ранних этапах онтогенеза является существенное увеличение числа детей с речевыми нарушениями. Ранний возраст – это не только сензитивный период развития речи, но и «стартовый», так как именно в это время речевое развитие проходит путь от недифференцированных лепетных словоформ до попыток выразить свои мысли через речь.

Речь формируется неразделимо с развитием сенсорной, сенсомоторной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферами. Нарушение в развитии речи в раннем возрасте влечёт за собой отставание в формировании коммуникации, проявление трудностей в социальной адаптации, ограничении познавательных процессов. У детей с задержкой речевого развития недоразвитие познавательной, социально-эмоциональной и интеллектуальной деятельности, выступает как следствие нарушения развития речевого компонента. С точки зрения Л.С. Выготского, именно в процессе онтогенеза и филогенеза, происходит постепенное слияния речи и мышления, и именно этот синтез приводит к образованию словесно-логического мышления, в котором отделить один компонент от другого невозможно.

Выявление нарушений речевого развития на ранних этапах жизни, и своевременная работа, направленная на их устранение, способствуют предупреждению отклонений в речевом развитии или позволяют минимизировать их.

Формирование речи детей раннего возраста является предметом исследований в различных областях специальной педагогики: Е.И. Исенина, Н.Д. Шматко и др. – при нарушениях слуха; Е.Ф. Архипова [2], И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько [6], В.Т.А. Сорокина [7] и др. – при нарушениях двигательных функций; М.А. Адильжанова [1], Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, Л.А. Тишина [9] и др. – при нарушениях эмоционально-волевой сферы и расстройствах аутистического спектра; Е.А. Стребелева и др. – при органических поражениях центральной нервной систем; Ю.А. Разенкова – при последствиях социальной депривации и т. д.

К сожалению, в настоящее время, отмечается рост числа детей раннего возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы. Согласно данным Е.В. Шереметьевой [10], всё чаще у детей раннего возраста отмечается перинатальная патология центральной нервной системы или перинатальная энцефалопатия. По данным эпидемиологических исследований, частота постановки диагноза «перинатальное поражение центральной нервной системы» достигает 715:1000 детей раннего возраста. В качестве основного и сопутствующего заболевания данный диагноз выставляется более чем у 90% детей. Следовательно, у таких детей отмечается позднее овладение речью или полное её отсутствие на ранних этапах онтогенеза. В связи с этим, очень остро стоит проблема о предупреждении речевых нарушений в раннем возрасте, а также о системе оказания комплексной междисциплинарной психолого-педагогической и логопедической помощи детям. О важности данной проблемы говорили в своих исследованиях О.Е. Громова [3], Н.С. Жукова [5], Р.И. Лалаева, Ю.А. Разенкова, В.Т.А. Сорокина, Е.А. Стребелева, Т.Б. Филичева, Е.В. Шереметьева и др.

Л.И. Швецова отмечала, что в идеале коррекционная помощь должна начинаться практически сразу после рождения, как только могут быть выявлены соответствующие проблемы, и в разной мере,

последовательно изменяя процентное соотношение, обязательно должны быть задействованы медицинская, педагогическая и социальная сферы.

В результате перинатального поражения центральной нервной системы (ПП ЦНС) проявляются такие синдромы как: цереброастенический синдром, синдром гиперактивности с дефицитом внимания, эпилептический синдром, гидроцефальный синдром, детский церебральный паралич, задержка моторного и психического развития. Также наиболее часто проявляется задержка речевого развития, так как при перинатальном поражении центральной нервной системы нарушается как функция речевого центра, так и органов артикуляции: языка, губ, мягкого неба, лицевых мышц.

У детей раннего возраста с отклонением речевого развития процесс усвоения языка как лексической системы имеет ряд специфических особенностей, которые связаны с:

- достаточно длительным «застреванием» на стадии лепетных слов;
- лепетными словами, которые являются «протознаками»; представляют собой зачатки номинативных значений, интонаций, грамматических категорий; обозначают не отдельный предмет, а общую ситуацию в целом;
- достаточно поздним появлением «опорных слов», с помощью которых связано формирование высказывания по типу «исё каси!» и т. п.;
- проявлением стойких эхолалических повторением за взрослым, хотя в самостоятельной речи ребёнок эти слова не использует;
- копированием вопросительной интонации взрослого вместо ответа на вопрос.

«Не всегда показатели, перечисленные в диагностике, проявляются равнозначно в объёме и критериях или одновременно. Главная отличительная черта состоит в том, что тяжесть и частота отклонений в речевом развитии обычно связаны со сроком появления произносительной единицы, морфологической категории или грамматической формы в речи ребенка» [10]

Нормы развития довольно гибкие и в настоящей момент считаются достаточно условными. Колебания в одну (чуть раньше) или другую сторону (чуть позже) допустимы в пределах двух-трех месяцев. В период раннего развития интенсивно формируется просодическая сторона и ритмичность речи, и исследование данного параметра является одним из показателей отклонений в предречевом развитии [8].

Специалист может определить задержку речевого развития уже на достаточно раннем этапе. Для выявления особенностей речевого развития детей раннего возраста разработаны различные методики. Нами была предпринята попытка проанализировать наиболее популярные:

1) методика Е.Ф. Архиповой предназначена для детей от года до трёх лет, включает 23 параметра, предусматривающих обследование неречевой и речевой деятельности ребёнка. Эта система обследования помогает качественно и количественно проследить динамику развития ребенка;

2) методика О.Е. Громовой, Г.Н. Соломатиной ориентирована на обследование детей от двух до четырёх лет, направлена на оценку наполненности лексического запаса, сформированности грамматических компетенций, определение фонетико-фонематического уровня;

3) методика Н.С. Жуковой, Е.М. Мастоковой, Т.Б. Филлиевой позволяет выявить сформированность грамматического строя речи, словарного запаса, звукопроизношения (в этот блок включены задания на проверку слоговой структуры слова и уровень фонематического восприятия). Методика ориентирована для детей от двух лет;

4) методика Г.А. Волковой позволяет с помощью комплекса заданий исследовать различные стороны речевой деятельности (фонетическую, лексическую, грамматическую, фонематические процессы, понимание речи) и неречевые расстройства в структуре дефекта. Методика представлена в нескольких вариантах – для детей от двух до семи лет. В ней есть схемы обследования для детей с дислалией, дизартрией, алалией, заиканием, предполагается изучение сенсорных функций мимической моторики;

5) методика Е.М. Мастоковой, А.Г. Московкиной направлена на оценку уровня восприятия и понимания речи, объёма активного и пассивного словаря, произносительной стороны речи (произношение гласных и согласных звуков, слоговая структура), грамматического строя (сформированность фразовой речи, использование предлогов).

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что ранний возраст – один из наиболее важных этапов для развития речи. Внимательное отношение всех специалистов к развитию ребенка в этот период позволит не только выявить предпосылки и проблемы речевого онтогенеза, но предупредить, а в некоторых случаях, и предотвратить нарушение речи в дальнейшем.

Список литературы

1. Адильжанова М.А. Критерии оценки речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра / М.А. Адильжанова // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: метод. сб. по мат. Междунар. симпозиума; под общ. ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой [и др.]. – 2018. – С. 18–20.

2. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 224 с.

3. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учеб.-метод. пособ. / Г.А. Волкова. – Детство-пресс, 2004 – 144 с.

4. Громова О.Е. Логопедическое обследование детей 2–4 лет: метод. пособ. / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина. – М.: Сфера, 2005.

5. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастокова, Т.Б. Филлиева. – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.

6. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.Г. Приходько, О.В. Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». – М.: Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015. – С. 145.
7. Сорокина В.Т.А. Исследование особенностей мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников с церебральным параличом / В.Т.А. Сорокина // Логопедия. – 2005. – №1. – С.30–32.
8. Сорокина В.Т.А. Особенности коррекционной работы по формированию чувства ритма у дошкольников с церебральным параличом / В.Т.А. Сорокина // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2006. – №3. – С. 60.
9. Тишина Л.А. Системный анализ проблемы понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра / Л.А. Тишина, И.А. Денисова // МИР специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. – М., 2018. – С. 138–142.
10. Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Шереметьева. – М.: РГБ, 2007. – 288 с.

Тацей Валерия Евгеньевна

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 СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье на основе психолого-педагогической литературы рассматривается проблема сенсорного развития у младших дошкольников с нарушениями зрения. Описаны особенности сенсорного развития у детей раннего дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения. Представлены различные методики, их цели и задачи, а также результаты их проведения с детьми, имеющими нарушения зрения. Раскрываются задачи по разработке коррекционно-развивающей программы, нацеленной на сенсорное развитие детей.

Ключевые слова: дошкольники, ранний возраст, нарушения зрения, сенсорное развитие.

Сенсорное развитие – составная часть умственного и физического воспитания ребенка, направленная на развитие ощущений и восприятий [1].

Ранний дошкольный возраст, наиболее подходящий для того, чтобы развивать восприятие ребенка, совершенствовать органы чувств, накопить представления об окружающем мире [3].

У ребенка, имеющего нарушения зрения, уменьшаются возможности чувственного познания, потому что из-за акта восприятия полностью или частично выключается зрительная информация. Также у этих детей наблюдается сенсомоторная слабость: у них не сформированы знания о сенсорных эталонах, имеются трудности в графическом воспроизведении фигур. Помимо этого, у дошкольников раннего возраста с нарушениями зрения отмечается нарушение свойств восприятия, что приводит к снижению количества и качества представлений о предметах и явлениях окружающего мира.

Недостаточность знаний детей с нарушением зрения о своих сенсорных возможностях и навыков ориентации в окружающем мире определяют трудности предметно-практических действий и успешной ориентировки в окружающем.

Слуховое восприятие доставляет ребенку с нарушениями зрения различные сведения о предметах и их свойствах. Разнообразные звуки, исходящие от предметов и явлений окружающего мира, рисуют ребенку своеобразную картину мира. В результате постоянного общения с реальностью ребенок приобретает компенсаторные возможности пространственной ориентации [2].

Такие психологи, как Л.С. Венгер, Э.Г. Пилогина, Н.Н. Подъяков и др., доказали, что знания, получаемые ребенком словесным путем, но неподкрепленные чувственным опытом, не отчетливы, а это значит, что нормальное умственное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие [4].

Сенсорное воспитание должно осуществляться в неразрывной связи с разнообразной деятельностью и решать такие задачи, как: формирование общей сенсорной способности, то есть способности к использованию сенсорных эталонов; обеспечение постепенного перехода от предметного воспитания и узнавания объекта к сенсорному анализу и другое [5].

Анализ литературы показал, что сенсорное развитие играет большую роль в дальнейшем обучении ребенка, являясь важным фактором для психического развития.

В рамках исследования данной темы, нами была разработана и проведена диагностическая программа, которая осуществлялась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Центр образования №29» детский сад №125. Диагностика проводилась в младшей дошкольной группе.

Были использованы методики: «Группировка игрушек» (методика Л.А. Венгера); «Разбери и сложи матрёшку четырёхсоставную» (методика Е.А. Стребелевой); «Сложи разрезную картинку» (из

трёх частей) (методика Е.А. Стребелевой); «Подбери по цвету»; «Какой предмет на ощупь», «Что из чего сделано?» (адаптированный вариант методики М.И. Земцовой).

По итогам диагностики мы получили следующие результаты.

Методика 1. Группировка игрушек (методика Л.А. Венгера). Методика направлена на выявление уровня развития восприятия формы, умения использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов. Результаты: Два ребенка были заинтересованы в конечном результате и клали игрушки с учетом образца (4 балла). У одного ребенка данный критерий развит не до конца, он опускал игрушки в коробку, но не всегда ориентировался на образец (3 балла). Четвертый ребенок не ориентировался на образец – эталон даже после обучения правильности действий (2 балла).

Методика 2. Разбери и сложи матрёшку четырёхсоставную (методика Е.А. Стребелевой). Задание направлено на проверку уровня развития ориентировки на величину. Результаты: Большая часть детей понимает задание, складывают матрёшку методом примеривания и проб, заинтересованы в конечном результате (4 балла). Лишь один ребенок имел трудности при выполнении этого задания, он перешел к самостоятельному выполнению задания после обучения, до этого выполнял его методом перебора вариантов (3 балла).

Методика 3. Сложи разрезную картинку (из трёх частей) (методика Е.А. Стребелевой). Методика направлена на выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения на картинке. Результаты: Все дети справились с данным заданием. Они самостоятельно справлялись с ним, пользуясь методом целенаправленных проб либо практическим примериванием (4 балла).

Методика 4. «Подбери по цвету». Методика направлена на выявление сформированности восприятия цвета, умения называть основные цвета, соотносить предметы по цвету. Результаты: Трое детей из четырех испытуемых правильно соотносят цвета, называют их без помощи взрослого (4 балла). Только одному ребенку понадобилась помощь, чтобы справиться с заданием (3 балла).

Методика 5. «Какой предмет на ощупь», «Что из чего сделано?» (адаптированный вариант методики М.И. Земцовой). Задание направлено на проверку уровня сформированности навыков тактильного обследования предметов. Результаты: Двое детей заинтересованы в конечном результате, понимают задание, выполняют его методом перебора вариантов, а после обучения переходят к самостоятельному выполнению задания. Вторая половина обследуемых детей принимает задание, стремится обследовать предметы, но после обучения не переходит к самостоятельному способу действия, а также безразличны к результату своей деятельности.

Исходя из результатов обследования детей с нарушением зрения, принявших участие в нашем исследовании, мы предлагаем коррекционную программу, направленную на развитие сенсорных возможностей детей с нарушениями зрения, где целями стали: формирование сенсорных эталонов у детей; расширение знаний о предметах и явлениях окружающего мира; формирование пространственных представлений; развитие мелкой моторики.

В нашей коррекционной программе будут использованы игры «Чудесный мешочек», «Найди цветок для бабочки» для развития сенсорных эталонов, «Разноцветные прищепки», «Пальчиковый бассейн» для развития мелкой моторики и расширения знаний об окружающем мире, «Бусы для куклы» и другие различные игры.

Предполагаем, что наша программа позволит совершенствовать сенсорное развитие детей раннего дошкольного возраста с нарушениями зрения, на основе которого формируются процессы памяти, восприятия, речи и мышления.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Осознание в процессах познания и труда. – М., 2007. – 510 с.
2. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособ. / Л.И. Плаксина – М.:РАОИКП, 1999. – 54 с.
3. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2008. – 370 с.
4. Поддьяков Н.Н. Сенсорное воспитание ребенка в процессе конструктивной деятельности // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 2001. – №4. – С. 22–26.
5. Парамонова Е.А. Сенсорное развитие детей с нарушением зрения в процессе трудового воспитания в детском саду / Е.А. Парамонова // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения: материалы Междунар. науч.-пед. конф. тифлопедагогов и незрячих учителей, посвящ. 200-летию РГПУ им. А.И. Герцена. – М., 2007. – 318 с.

Тишина Людмила Александровна

канд. пед. наук, профессор, заведующая кафедрой

Романова Светлана Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный

психолого-педагогический университет»

г. Москва

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА К УСПЕШНОМУ ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы развития зрительного восприятия в онтогенезе. Определяется особенная роль зрительного восприятия на этапе овладения письменной речью детьми.

Ключевые слова: зрительное восприятие, письменная речь, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, дисграфия, дислексия.

Зрительное восприятие играет ведущую роль в получении и обработке информации, поскольку хорошо известно, что более 80% информации из окружающего мира мы получаем именно благодаря зрению. В психологии зрительное восприятие рассматривается как совокупность процессов зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы. Большим источником получения информации для каждого человека является письменная речь. Овладение такими сложными процессами как чтение и письмо невозможно без хорошо развитого зрительного восприятия [5].

Б.Г. Ананьев [1], Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Х.Т. Шерьязданова [7] и др. говорили о важности целенаправленного развития зрительного восприятия. Однако на сегодняшний день в психолого-педагогических исследованиях недостаточно практикоориентированной литературы, посвященной вопросам развития зрительного восприятия при подготовке к школьному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Зрительное восприятие является сложной системой, работа которой проходит в несколько этапов. На первом этапе происходит процесс нахождения визуального объекта, его различение от сходных и выделение основных (значимых) признаков. Второй этап связан с объединением выделенных признаков в полный визуальный образ. Третий этап представляет собой процесс оценки полученного визуального образа с усвоенными эталонами, которые хранятся в долговременной памяти. Четвёртый этап – соотнесение полученного визуального образа с эталонами в памяти, вследствие чего происходит отнесение изучаемого образа к определённой категории понятий.

Для эффективной реализации зрительного восприятия важны следующие факторы: константность и помехоустойчивость, зрительно-моторные интеграции, анализ и синтез зрительных стимулов.

Развитие зрительного восприятия на разных возрастных этапах осуществляется не только за счет психофизиологии, но и особую роль играет процесс обучения [3]. В 2–3 месяца после рождения происходит активное созревание сенсорной системы. Исследования Б.Г. Ананьева позволили установить, что с трёх месяцев слуховой анализатор играет большую роль в развитии зрительного восприятия пространства. Вплоть до шести месяцев развитие зрительного анализатора превосходит остальные виды восприятия и становится ведущим.

Л.О. Бадалян [2] выделял признаки успешности развития зрительного восприятия на первом году жизни:

1) 1 месяц – отсутствие целенаправленной деятельности, соответствия между движениями головы и глаз и фиксация взгляда на контрастном светящемся пятне, зажмуривание глаз при ярком свете;

2) 2 месяца – всё ещё отсутствует целенаправленность деятельности, происходит фиксирование взгляда и прослеживающие движения;

3) 3 месяца – фиксация взгляда более продолжительная, синергетические движения глаз и головы, осуществляется прослеживание предметов лёжа на животе, а также стоя или сидя, появляется улыбка в ответ на улыбку;

4) 4–5 месяцев – активные попытки взаимодействия с игрушкой, рассмотрение, происходит фиксация примитивных манипуляций с предметом;

5) 6–8 месяцев – распознаёт знакомые лица, прослеживает взглядом за падающей игрушкой, внимательно рассматривает игрушки при манипуляции с ними;

6) 9–10 месяцев – появляется подражание, ребёнок способен взаимодействовать с несколькими предметами, реагирует на мимику и жесты близких взрослых;

7) 11–12 месяцев – узнаёт предметы на картинке, может видеть на расстоянии 4–5 метров, манипулирует с частями предметов.

Л.А. Венгер отмечал, что процесс усвоения сенсорных эталонов является сложным и длительным. Этот процесс осуществляется посредством изменения анализа отношений свойств объектов (формы, цвета, величины и т. д.), формирования соответствующих перцептивных действий. Даже в старшем дошкольном возрасте у детей до конца не сформированы сенсорные эталоны цветов. Инвариантность опознания достигает высокого уровня развития к 6–7 годам. Эта функция мешает опознанию некоторых букв и цифр, значение которых меняется от поворота («Р» и «Ь», «б» и «9»). В 6–7 лет наступает сензитивный период для формирования восприятия сложных изображений, который заканчивается в 9–10 лет. Именно в начале школьного обучения дети сталкиваются с восприятием большого количества сложных изображений в процессе обучения чтению и письму [8].

Развитие зрительного восприятия у детей с ОВЗ происходит в те же онтогенетические стадии, но имеет свои особенности и замедленный темп. Характерными чертами зрительного восприятия дошкольников с ОВЗ являются: пассивность и малая целенаправленность зрительной деятельности, замедленный анализ и синтез, недостаточность дифференцированности зрительных образов, непоследовательность и хаотичность опознания [5; 9].

Письменная речь – это сложная знаковая система, знаково-символическая форма коммуникации. Для ребёнка с ОВЗ овладение письменной речью является крайне сложным процессом, который основывается на сенсорной базе. Освоение письменной речи начинается с усвоения букв, которое заключается в соотношении графического образа со звуком. Выделение сложных графических стимулов (букв) и их усвоение может успешно пройти только у хорошо развитым зрительным восприятием [4]. В связи с этим у детей с ОВЗ возникают следующие трудности в овладении письменной речью:

- трудности усвоения графических образов букв;
- трудности различения букв;
- смешение оптически сходных букв;
- реверсии букв и слогов;
- антиципации и добавление букв и другие.

Помимо трудностей в освоении письма и чтения выделяют стойкие нарушения письменной речи – дисграфия (нарушение письма) и дислексия (нарушение чтения). Одной из форм этих нарушений является оптическая. Её суть заключается в том, что наблюдаются проблемы с усвоением и смешением графически похожих букв, их замены. Из-за недостаточного развития зрительного восприятия может происходить смешение и взаимозаменяемость букв, которые отличаются некоторыми элементами, например буквы «В» и «З», а также состоящие из одинаковых элементов, но по-разному расположенных, например буквы «Т» и «Г». Эти нарушения связаны с несформированностью выделения зрительных объектов, плохой дифференцированностью похожих форм, неполнотой пространственного восприятия, недостаточным усвоением опико-пространственных представлений, нарушением зрительного анализа и синтеза. Таким образом, при оптической дисграфии и дислексии у детей наблюдаются нарушения зрительного восприятия, которые в дошкольном возрасте проявляются в неточности представлениях о сенсорных эталонах, малым объёме зрительной памяти и несформированностью пространственных представлений [6; 9].

Для успешного обучения в школе ребёнку необходимо овладеть такими базовыми учебными навыками, как чтение, письмо, счёт. Все эти навыки тесно связаны с усвоением зрительных знаков и символов (букв и цифр). Поэтому на этапе подготовки к школе следует уделять особое внимание развитию зрительного восприятия, опираясь в коррекционно-логопедической работе на приёмы, связанные с выделением объектов и их признаков, нахождением сходства и различия между объектами, усвоением пространственных отношений предметов, схематизации, моделированию, сериации объектов, измерению величин.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Н.А. Кудрявцева; Акад. пед. наук СССР – М.: Просвещение, 1968. – 332 с.
2. Бадалян Л.О. Детская неврология / Л.О. Бадалян. – М.: МЕДпресс-информ, 2021. – 608 с.
3. Дубровинская Н.В. Психология ребенка: психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: Владос, 2000. – 144 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособ. / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
5. Котова О.А. Особенности формирования знаково-символической деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра / О.А. Котова, Л.А. Тишина // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы. сборник научных статей; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб., 2022. – С. 112–116.
6. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
7. Лисина М.И. Специфика восприятия и общения у дошкольников / М.И. Лисина, Х.Т. Шерьязданова. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 80 с.
8. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж.М. Глоzman. – М.: Генезис, 2017. – 336 с.
9. Сивкина В.Н. Изучение проявлений оптической дислексии у младших школьников / В.Н. Сивкина, Л.А. Тишина // ПРОЧтение: дислексия в XXI веке: сб. мат. IX Междунар. науч.-практ. конф. Российской ассоциации дислексии. – 2020. – С. 185–190.

Федорова Анастасия Сергеевна

магистрант

Научный руководитель

Артемова Ева Эдуардовна

канд. пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

ПРЕДПОСЫЛКИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматриваются нарушения синтаксической структуры речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые могут повлечь за собой нарушения письма, рассмотрено понятие дисграфия, дана классификация дисграфий и характеристика аграмматической дисграфии, а также представлены результаты исследования уровня сформированности синтаксического строя речи, которые позволили выделить характерные особенности синтаксического строя речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дисграфия, синтаксический строй речи.

Самую многочисленную группу среди детей с речевыми нарушениями составляют дети с общим недоразвитием речи. Именно дошкольники с общим недоразвитием речи входят в группу риска по возникновению аграмматической дисграфии.

Общее недоразвитие речи – это системное нарушение, которое проявляется в нарушении всех сторон речевой системы: фонетической, фонематической, лексической и грамматической [7].

Р.Е. Левина выделила три уровня речевого развития.

Первый уровень речевого развития характеризуется «отсутствием общеупотребительной речи».

Второй уровень речевого развития – это уровень «начатков общеупотребительной речи».

Третий уровень обозначается как «развёрнутая фразовая речь с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития».

Позже Т.Б. Филичевой был выделен ещё один уровень – четвёртый уровень речевого развития, который характеризуется «нерезким отставанием в формировании фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи» [8].

Аграмматическая дисграфия появляется на этапе школьного обучения, однако, её предпосылки можно выявить ещё в дошкольном возрасте. Такими предпосылками являются несформированность лексической и грамматической (морфологической, синтаксической) стороны речи.

Изучением синтаксического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи занимались такие учёные, как Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева и другие.

У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются следующие нарушения синтаксического строя речи.

Т.Б. Филичева отметила, что при составлении сложных предложений дети пропускают главные и второстепенные члены предложения (*Кошка молоко*), разделяют главное и придаточное предложение, допускают инверсии. При построении как сложных, так и простых предложений могут заменяться, смешиваться или вовсе пропускаться предлоги (*Собака будке, Мальчик вышел из угла*). Также отмечаются ошибки при согласовании слов в предложении. Особенно ярко это проявляется при согласовании прилагательного и числительного с существительным при изменении по падежам, родам, числам (*Мама купила красные шар*). Дети часто нарушают причинно-следственные и логико-временные связи в предложениях (*Весна, потому что медведь вышел берлоге*) [8].

Нарушение синтаксической стороны речи отмечается на глубинном и поверхностном уровне. К такому выводу пришли Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова при исследовании грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. При нарушениях на глубинном уровне дети не способны овладеть семантическими компонентами. А при нарушении поверхностного – лексико-грамматическими [4].

Т.Р. Тенкачёва проведя исследование выявила, что наибольшие трудности дети испытывают при согласовании глагола будущего времени с существительным (*В выходные мы идём в зоопарк*) и личного местоимения с глаголом при изменении числа и рода (*Я сижу за столом*). Среди всех заданий, которые были даны детям, наиболее неуспешными были на составление предложений с обратным порядком, составление сложных предложений с разным порядком слов, на дополнение предложений существительным в правильной форме, на составление сложносочинённых и сложноподчинённых предложений [9].

В свою очередь Н.С. Жукова указывает на то, что дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при составлении предложения на первое место ставят наиболее значимое для них слово (*Куклу папа подарил*). Такой порядок слов отмечается и при составлении вопросительных

предложений (*Плачет Маша почему?*). А при составлении ответа на поставленный вопрос начинают с вопросительного слова (*Зачем, чтобы...*) [6].

Между уровнем развития устной и письменной речи существует тесная взаимосвязь. Именно на основе устной речи у детей начинает формироваться письменная речь. Поэтому нарушения письма являются вторичными по отношению к нарушениям устной речи.

Письмо – это сложный процесс, который обусловлен тесной работой речеслухового, речедвигательного, зрительного и двигательного анализаторов. Также письмо – это способ кодировки устной речи, средство коммуникации между людьми на расстоянии и средство фиксации знаний. Овладение детьми письмом является важным критерием для дальнейшего успешного обучения в школе.

Р.Е. Левина и О.А. Токарева считают, что процесс овладения навыком письма зависит от его предпосылок. Это означает, что овладение письмом возможно только при высоком уровне развития устной речи, в частности фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи [5; 10].

В логопедии нарушение письма обозначается термином «дисграфия». Дисграфия по мнению Р.И. Лалаевой – это «частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких и повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций» [2].

В классификации Р.И. Лалаевой выделяется пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия [2].

Рассмотрим механизм нарушения и симптоматику аграмматической дисграфии.

Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием у детей лексико-грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки могут отмечаться как на уровне слов, словосочетаний, так и на уровне предложений и текстов.

На уровне слова: нарушения морфологической структуры слова, словоизменения (изменение одного и того же слова по падежам, лицам, родам, временам, числам) и словообразования (образование новых слов с помощью приставок, суффиксов, окончаний).

На уровне словосочетания: нарушения согласования (в роде, числе, падеже), управления и примыкания.

На уровне предложения: нарушение согласования слов в предложении, нарушение предложно-падежных конструкций, пропуск главных и второстепенных членов предложения, нарушение порядка слов в предложении [5].

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью изучения предпосылок аграмматической дисграфии и уровня сформированности синтаксической структуры речи у детей с общим недоразвитием речи.

В исследовании приняли участие 30 старших дошкольников пяти-шести лет, имеющие заключение об общем недоразвитии речи, третий уровень речевого развития.

Для изучения уровня сформированности синтаксического строя речи были подобраны задания из методик Р.И. Лалаевой [3] и Н.М. Трубниковой [11], которые были распределены на два блока, каждый блок состоял из трёх заданий.

1 блок обследования был направлен на изучение составления простых предложений и включал в себя следующие задания:

- 1) *составление предложений из слов, данных в начальной форме;*
- 2) *верификация предложений;*
- 3) *составление предложений по картинкам.*

Каждое задание состояло из трёх серий:

- 1 серия: простые малораспространённые предложения;
- 2 серия: простые распространенные предложения;
- 3 серия: простые предложения с однородными членами.

2 блок обследования был направлен на изучение составления сложных предложений и включал следующие задания:

- 1) *составление предложений из слов, данных в начальной форме.*
- 2) *верификация предложений.*
- 3) *составление предложений по картинкам.*

Каждое задание состояло из двух серий:

- 1 серия: сложносочинённые предложения (с союзами *а, и*);
- 2 серия: сложноподчинённые предложения (с союзами *потому что, чтобы, когда*).

Для оценки результатов использовалась балльная система оценивания выполнения заданий от 0 до 3 баллов. Баллы начислялись за каждый ответ ребёнка. После проведения обследования баллы, набранные детьми, суммировались.

Анализ результатов 1 блока обследования. При выполнении задания на составление простых малораспространённых предложений из слов в начальной форме дошкольники с общим недоразвитием речи допускали ошибки в виде пропуска предлога, нарушения порядка главных и второстепенных членов предложения. В заданиях на составление простых распространенных предложений из слов в начальной форме были выявлены нарушения порядка слов в предложении, пропуск главных и второстепенных предложений, а также перечисление слов, которые были предъявлены. У дошкольников с

общим недоразвитием речи при выполнении задания на составление простых предложений с однородными членами отмечались пропуски союзов, разделение одного предложения на два, а также нарушений порядка слов в предложении, пропуск главных и второстепенных членов предложения и отдельное называние предъявляемых слов.

В заданиях на верификацию простых малораспространённых, распространённых, с однородными членами предложений наблюдались трудности в нахождении ошибки, подборе правильного предлога, нарушения согласования подлежащего со сказуемым и определяемого слова с главным, нарушения управления слов в предложении (не смогли определить главное слово и поставить зависимое слово в правильной форме).

При выполнении заданий на составление малораспространённых и распространённых предложений по картинкам дети показали достаточно высокий результат. Однако отмечались ошибки в пропуске и нарушении порядка главных членов предложения. В задании на составление простых предложений с однородными членами предложений по картинкам были выявлены нарушения порядка слов в предложении, пропуск слов, разделение одного предложения на два, называние отдельных слов, а также пропуск и добавление союзов.

Анализ результатов 2 блока обследования. Выполняя задания на составление сложносочинённых и сложноподчинённых предложений, дети допускали ошибки в виде пропуска или неправильного употребления союза, нарушения порядка главных и второстепенных членов предложения, пропуск второстепенных членов предложения.

Анализируя задания на верификацию сложносочинённых и сложноподчинённых предложений, были выявлены нарушения причинно-следственных связей. Дети либо не могли найти ошибку, либо находили, но не могли её исправить.

При выполнении заданий на составление сложносочинённых и сложноподчинённых предложений по картинке были допущены ошибки в пропуске и нарушении последовательности главных и второстепенных членов предложения, разделении одного предложения на два, пропуске и неверном употреблении союзов, особенно «и», «когда», «чтобы».

Анализируя все ошибки дошкольников с общим недоразвитием речи, мы выявили, что наиболее частотными являются пропуск союзов, пропуск второстепенных членов предложения и нарушение порядка главных членов предложения.

Также при выполнении всех заданий детям требовалась стимулирующая помощь в виде повторения инструкции, повторении предъявляемых слов или наводящих вопросов. Однако дошкольники пользовались ей не эффективно и даже после помощи не всегда могли дать верный ответ.

Сравнительный анализ доли правильных ответов при выполнении заданий на исследование составления простых предложений

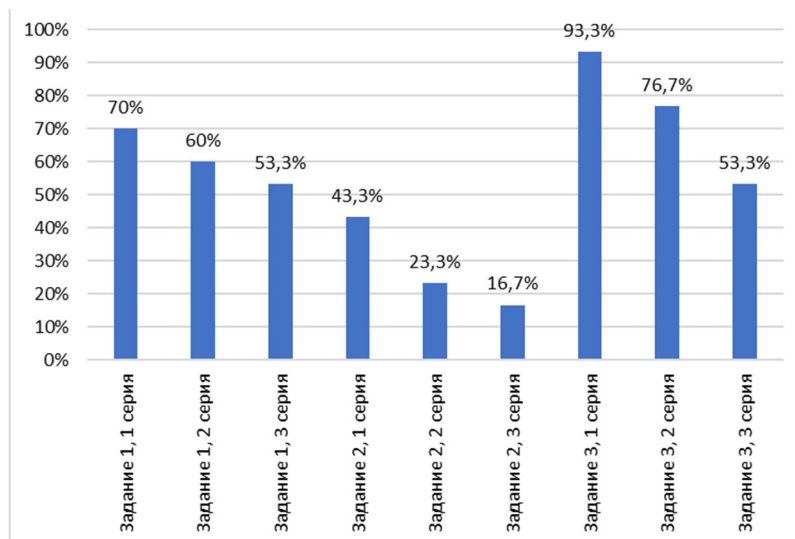


Рис. 1. Сравнительный анализ доли правильных ответов при выполнении заданий на исследование составления простых предложений

Анализируя выполнение заданий 1 блока (рисунки 1), можно сделать вывод, что успешнее всего были выполнены задания, направленные на составление простых предложений по картинкам (Задание 1). Больше всего баллов дети с общим недоразвитием речи набрали в задании на составление простых малораспространённых предложений (Задание 1, 1 серия). Наибольшие трудности вызвало задание на верификацию всех простых предложений (Задание 2).

Сравнительный анализ доли правильных ответов при выполнении заданий на исследование составления сложных предложений

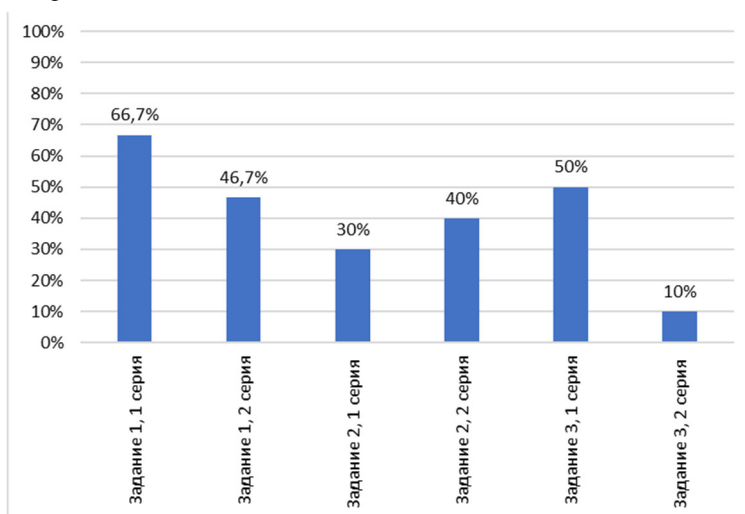


Рис. 2. Сравнительный анализ доли правильных ответов при выполнении заданий на исследование составления сложных предложений

Анализируя выполнение заданий 2 блока (рисунок 2) можно отметить, что лучше всего дошкольники справились с заданием, направленным на составление сложносочинённых предложений из слов в начальной форме (Задание 1, 1 серия). Хуже всего дети справились с заданием, направленным на составление сложноподчинённых предложений по картинкам (Задание 1, 2 серия). Данные трудности вызваны тем, что у дошкольников с общим недоразвитием речи не сформированы причинно-следственные связи и глубокий синтаксис.

Сравнительный анализ успешности выполнения заданий на исследование составление простых и сложных предложений

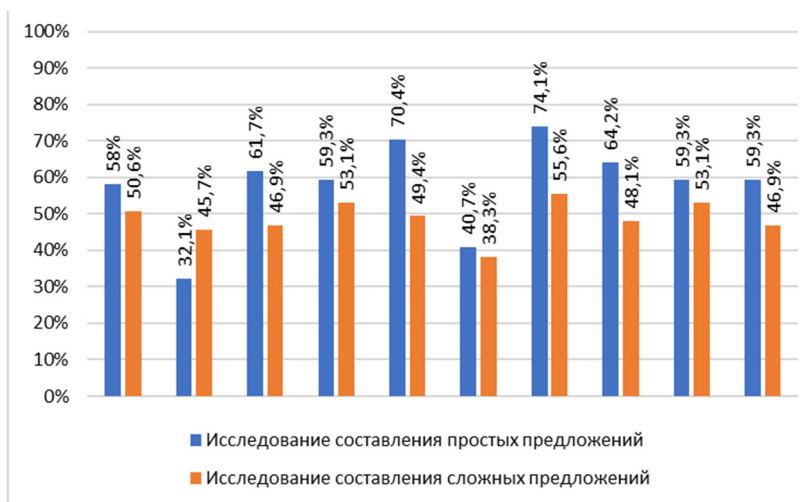


Рис. 3. Сравнительный анализ успешности выполнения заданий на исследование составление простых и сложных предложений

Из рисунка 3 можно сделать вывод, что дошкольники с общим недоразвитием лучше справились с заданиями направленными на составление простых предложений, чем с заданиями на составление сложных предложений.

Для определения уровня сформированности синтаксического строя речи нами были выделены уровни выполнения заданий:

Низкий уровень (0 – 80 баллов) – задания выполняются с многочисленными ошибками или не выполняются вовсе, при выполнении заданий требуется активная помощь взрослого. Это говорит о несформированности синтаксического строя речи.

Средний уровень (81 – 130 баллов) – задания выполняются с некоторыми ошибками, требуется лишь стимулирующая помощь. Синтаксический строй речи характеризуется некоторыми нарушениями.

Высокий уровень (131 – 162 балла) – ребёнок выполняет все задания верно, возможно допущение небольшого количества ошибок, иногда требуется стимулирующая помощь.

У большинства дошкольников с общим недоразвитием речи был выявлен средний уровень сформированности синтаксической структуры речи. Однако было отмечено небольшое количество детей, которые попали в группу с низким уровнем сформированности.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с общим недоразвитием речи оказывается несформированным синтаксический строй речи. Дошкольники испытывают существенные трудности в построении различных видов предложений. Данные нарушения устной речи являются предпосылками нарушения письма на школьном этапе обучения. Поэтому очень важно вовремя (до начала обучения ребёнка в школе) и качественно осуществлять логопедическую работу по коррекции нарушений устной речи, в частности синтаксической её стороны, чтобы предотвратить возникновение дисграфии.

Список литературы

1. Вариативность специфических ошибок письма у младших школьников / Е.Е. Антонова, А.С. Калмыкова, Д.И. Самуйлова // Школьный логопед. – 2021. – №2 (78). – С.19–26.
2. Лалаева Р.И. Логопедия: метод. пособ. / Р.И. Лалаева. – В 5 кн. Кн. 4. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – М.: Владос, 2007, – 304 с.
3. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учеб.-метод. пособ. / Р.И. Лалаева. – СПб.: Наука-Питер, 2011. – 102 с.
4. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.
5. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: АРКТИ, 2005. – 221 с.
6. Логопедия: основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2021. – 288 с.
7. Общее недоразвитие речи у дошкольников: учеб. пособ. для студентов вузов / сост. Н.П. Рудакова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. – 212 с.
8. Основы дошкольной логопедии: профессиональные рекомендации, диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. – М.: Эксмо, 2015. – 317 с.
9. Тенкачева Т.Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста / Т.Р. Тенкачева // Специальное образование. – 2014. – №1. – С. 68–78.
10. Токарева О.А. Расстройство чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О.А. Токарева. – М.: Владос, 2009. – 358 с.
11. Трубникова Н.М. Логопедические технологии обследования речи: учеб.-метод. пособ. / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – 75 с.

Храбскова Юлия 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

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема профилактики подготовки ребёнка старшего дошкольного возраста с нарушением зрения к обучению в школе, выявлены особенности формирования у данной группы детей зрительного восприятия, подобрана диагностическая программа, обозначена критериальная база исследования уровня зрительного восприятия, а также описаны рекомендации родителям и педагогам, обозначены формы коррекции.

Ключевые слова: нарушение зрения, старший дошкольный возраст, зрительное восприятие, критериальная база.

Проблема развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения является одной из наиболее актуальных в тифлопедагогике и дефектологии. Через сенсорные процессы ребёнок впервые получает информацию об окружающем мире, предметах и их свойствах. С первых дней жизни и далее на протяжении всего раннего и дошкольного возраста зрительное восприятие развивается через разные виды деятельности: игру, рисование, прогулки, конструирование и т. д. Это является фундаментом для формирования высших психических функций: мышления, внимания, воображения, памяти, речи, что имеет большое значение не только для повседневной жизни ребёнка, но также для последующего обучения в школе, а также формирования личности и социализации [5].

Из этого следует, что уровень сформированности зрительного восприятия является базой для последующего обучения в школе, а также социализации и ориентации в окружающем мире.

Изучением особенностей детей с нарушением зрения, а также способов коррекции их дефекта занимались множество ученых. Особенно большой вклад в выявление закономерностей развития, а также средствах коррекционной работы внесли такие учёные как Л.С. Выготский, Т.А. Власова, В.В. Лебединский, И.Ю. Левченко, Л.И. Плаксина, В.В. Ткачева, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова.

Одним из самых значимых компонентов любой деятельности человека, как пишет Л.И. Плаксина, является восприятие [5]. Вместе с процессами ощущения восприятие обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем мире [1; 4] А.Н. Леонтьев выделил такие свойства восприятия: предметность, структурность, избирательность, константность, целостность, осмысленность, апперцепция [2; 3].

Из-за отсутствия или поражения органов чувств ребёнок получает неполную информацию об объектах, следовательно, дефекты зрения приводят к искажению образов. Таким образом, как отмечает Л.И. Плаксина, нарушается накопление чувственного опыта, обедняются представления о мире, что влияет на последующее психофизическое развитие ребёнка с нарушением зрения [5].

Нами была разработана и отобрана диагностическая программа по выявлению уровня сформированности зрительного восприятия у детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста, включающая методики: – «Коробка форм» или «Почтовый ящик» (С. Забрамная), «Разрезные картинки» (С. Забрамная), «Зашумленные изображения» (А.Р. Лурия), «Овощи и фрукты» (Т.В. Чередникова), «Узнай, кто это» (Р.С. Немов).

Во время исследования мы опирались на параметры восприятия, выделенные А.Г. Маклаковым в учебнике «Общая психология», а именно: предметность, структурность, избирательность, константность, целостность, осмысленность, апперцепция.

Проанализировав результаты реализации нашей диагностической программы, мы выяснили, что у детей с нарушением зрения средний уровень имеют такие параметры зрительного восприятия как структурность и предметность, а остальные параметры – целостность, константность, апперцепция развиты на низком уровне. Это объясняется особенностью дефекта: дети с нарушением зрения не склонны к активному изучению окружающего мира. У большинства детей выявлен общий низкий уровень развития зрительного восприятия.

Недостатки зрительного восприятия, как отмечала Плаксина, относятся к вторичным дефектам развития, а значит, поддаются коррекции [23].

Также Плаксина выделила такие понятия в тифлопедагогике как «неспецифическое узнавание предмета» и «специфическое узнавание предмета», под которыми понимается способность детей распределять предметы по категориям рода или вида. Так у детей с нарушением зрения такой вид деятельности затруднён, к примеру, к категории «квадрат» будут относиться все фигуры, имеющие углы [5].

Помимо этого, детям с нарушением зрения присуща инактивность зрительного восприятия, т. е. при изучении нового предмета у данной группы детей нет стремления к его подробному изучению [5].

Учитывая все вышеперечисленные факты и результаты диагностической программы, можно сделать вывод о необходимости коррекции зрительного восприятия в дошкольном возрасте.

При разработке программы по коррекции зрительного восприятия в тифлопедагогике использовались самые различные формы деятельности: программа, разработанная Л.П. Григорьевой, С.И. Кондратьевой, Л.И. Солнцева и С.В. Сташевским реализуется в предметно-практической деятельности, включающей занятия по моделированию, конструированию и изготовлению различных предметов, а также в сюжетно-ролевых и дидактических играх; развитием сенсорных способностей детей через изобразительную деятельность занимались Т.Г. Казакова, Е.И. Корзакова, Н.А. Курочкина, Н.П. Сакулина, посредством конструирования – Ф.В. Изотова, А.Р. Лурия, В.Г. Нечаева, Э.Л. Фрухт, посредством дидактических игр занимались В.Н. Аванесова, А.И. Ануфриева, О.И. Бобылева, А.К. Бондаренко, Т.Г. Васильева, посредством музыкального воспитания – Н.А. Ветлугина, в процессе речевого развития – Л.Е. Журова, Г.М. Лямина, Н.С. Карпинская; Е.И. Радина, Д.Б. Эльконин.

Помимо коррекционной программы, осуществляемой специалистами на базах образовательных учреждений, детям с нарушениями зрения также необходима профилактическая и закрепляющая работа в домашних условиях.

На основе общих принципов организации психолого-педагогической коррекционной помощи детям с особенностями в развитии [6; 7] были разработаны методические рекомендации родителям для улучшения зрительного восприятия в семье:

- 1) обращайтесь внимание ребенка на разные признаки и качества игрушек, предметов, их цвет, форму и величину;
- 2) знания ребёнка о величине можно развивать игрушками разных размеров, в процессе игры делая акцент на их разнице;
- 3) учите детей ориентироваться в микропространстве, в том числе различать право и лево;
- 4) поддерживайте и поощряйте детей, это придаст ребёнку уверенности;
- 5) стимулируйте двигательную активность ребенка, приучайте его к обязательному выполнению утренней гимнастики, физических упражнений;

6) включите игры, развивающую мелкую моторику детей, т. к. от этого зависят уровни развития мышления и речи.

7) чаще обращайтесь внимание ребёнка на окружающие его предметы и явления, попутно рассказывая о них. Это расширит его кругозор, а также повысит уровень апперцепции;

8) давайте возможность ребёнку узнать новые свойства предметов: ощупывание, длительное рассмотрение. Поддерживайте стремление рассказами о свойствах этих предметов;

9) рисование, лепка, конструирование, поделки – это обязательные повседневные игры детей с нарушением зрения;

10) рабочее место ребёнка и его комната должны быть хорошо освещёнными.

Родители должны закреплять занятия детей в специальных учреждениях дома и следовать рекомендациям педагогов. Успехи ребёнка во многом зависят именно от домашних занятий, т. к. большее время они проводят в семье. Поэтому на родителях лежит особая ответственность.

Список литературы

1. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 317 с.
2. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 506 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2001. – 585 с.
4. Новиков А.К. Психологические особенности восприятия незрячих / А.К. Новиков // Молодой ученый. – 2010. – №11 (22). – Т. 2. – С. 82–86.
5. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособ. / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 54 с.
6. Подколзина Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2001. – №2. – С. 84–88.
7. Силантьева Н.П. Из опыта работы по развитию зрительного восприятия у слабовидящих дошкольников / Н.П. Силантьева // The Newman in Foreign policy. – 2017. – №. 37 (81). – С. 123–126.

Чайковская Альбина Дамировна
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 НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности наглядно-действенного мышления у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения. Представлены сводные результаты диагностического исследования наглядно-действенного мышления, представлены прикладные аспекты развития исследуемого вида мышления.

Ключевые слова: мышления, дети с нарушением зрения, наглядно-действенного мышления, средний дошкольный возраст.

Наглядно-действенное мышления, является одним из видов мышления, характеризующийся решением задач осуществляемой с помощью реального, физического преобразования ситуации, изучения свойств объектов, элементарные формы наглядно-действенного мышления, наблюдаемые у высших животных, начали изучаться И.П. Павловым [3].

Исследуя аспект развития наглядно-действенного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте у детей В.С. Мухина отмечает, что оно, имеет существенное значение для всей последующей жизни человека. Наглядно-действенное мышление, являясь психологическим новообразованием среднего дошкольного возраста, служит основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития [1].

Л.И. Солнцева изучая особенности развития детей дошкольного возраста с нарушением зрения отмечает особенности в развитии наглядно-действенного мышления у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения, вследствие нарушения зрения дети часто сталкиваются с трудностями в восприятии окружающего мира, поэтому необходимо особое внимание со стороны специалистов, нацеленное на помощь в развитии данного вида мышления (наглядно-действенного) [3].

В рамках исследования данной темы нами была разработана и проведена диагностическая программа, которая осуществлялась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Центр образования №29», детский сад, г. Тулы. Программа диагностики состояла из следующих методик: «Составление целого из частей» (Н.Л. Белопольская), «Нелепицы»

(Т.В. Чередникова), «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова), «Сложение фигур из спичек» (Я.И. Перельман).

Анализируя результаты, мы получили следующие данные: по методике «Составление целого из частей» направленной на выявление сформированности наглядно-действенного мышления, высокого уровня развития обнаружено не было, часть детей продемонстрировало средний уровень (30%), большая же часть дошкольников показало низкий уровень развития исследуемого процесса. По методике «Нелепицы» (Т.В. Чередникова), направленной на оценку элементарных представлений ребенка об окружающем мире, о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой, с целью выявить умение действовать, основываясь на практических наглядных действиях. Высокого уровня и по данной методике также обнаружено не было, средний уровень оценки элементарных представлений ребенка об окружающем мире, о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира, был выявлен у 30% дошкольников, и большая часть детей с нарушением зрения показала низкий уровень развития наглядно-действенного мышления.

Методика «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова) с целью выявления уровня развития и особенности протекания мыслительных процессов. Показала результаты аналогичные методике «Нелепицы» (Т.В. Чередникова), т. е. высокого уровня и по данной методике также обнаружено не было, средний уровень оценки элементарных представлений ребенка об окружающем мире, о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира, был выявлен у 30% дошкольников, и большая часть детей с нарушением зрения показала низкий уровень развития наглядно-действенного мышления.

Методика «Сложение фигур из спичек», направленная на изучение особенностей наглядно-действенного мышления, показала, что 40% дошкольников среднего возраста смогли относительно успешно справиться с заданием по раскладыванию спичек. Большая же часть смогла выполнить либо с помощью педагога, хотя все равно дети путали действия, в конечном итоге заданную фигуру смогли выложить под контролем, показав результаты, соответствующие низкому уровню наглядно – действенного мышления.

Исходя из результатов обследования детей, мы посчитали возможным составить коррекционную программу, направленную на развитие наглядно – действенного мышления с нарушением зрения.

Целями нашей коррекционно-развивающей программы для детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения по развитию наглядно-действенного мышления являются: активизация мыслительной деятельности детей, развитие мыслительных операций в игровой деятельности, развитие самостоятельности мышления.

Предполагаем, что наша программа позволит эффективно развить знания детей с нарушениями зрения об окружающем мире и узнавании форм и размеров, тем самым совершенствовать развитие наглядно-действенного мышления являющегося важным аспектом развития ребенка с нарушением зрения, оказания практической помощи при развитии восприятия и анализе окружающего мира и его объектов необходимых для развития наглядно-действенного мышления.

Список литературы

1. Балакирев В.П. Отрицательные переживания у детей / В.П. Балакирев. – М.: Просвещение, 2006. – 172 с.
2. Березина Т.Н. Развитие когнитивных способностей как проблема практической психологии // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2009. – №4. – С. 6–19.
3. Венгер Л.А. Развитие мышления дошкольников / Л.А. Венгер, В.С. Мухина // Дошкольное воспитание. – 2004. – №7. – С. 15.
4. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учеб. пособ. / Л.И. Плаксина. – М.:РАОИКП, 1999. – 54 с.

Чебаткова Наталья Евгеньевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ

***Аннотация:** в статье описано опытно-экспериментальное исследование основные по развитию мыслительных операций у старших дошкольников, имеющих нарушения речевого развития, представлены результаты диагностики исходного уровня сформированности словесно-логического мышления на основе выделенных критериев и показателей, а также представлены результаты повторного исследования, демонстрирующие эффективность проведённой коррекционной работы на основе ментальной арифметики. Полученные результаты свидетельствуют об успешном применении ментальной арифметики для развития словесно-логического мышления и имеют статистическое подтверждение значимости.*

***Ключевые слова:** ментальная арифметика, словесно-логическое мышление, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, ОНР III уровня.*

Изучив необходимую литературу, и проведя практическую работу со старшими дошкольниками по проблеме исследования, мы пришли к выводу что, словесно-логическое мышление – это вид мышления, сущность которого заключается в оперировании понятиями, суждениями, умозаключениями на основе законов логики, их сопоставлении и соотнесении с действиями: или же это совокупность умственных, логически достоверных действий или операций мышления, связанных причинно-следственными закономерностями, позволяющими согласовать наличные знания с целью описания и преобразования объективной действительности.

Особенности словесно-логического мышления старших дошкольников проявляются в каждой его отдельной операции (сравнении, классификации, обобщении) и заключаются в: однолинейном сравнении; понятиях и обобщениях, основанных на поверхностных свойствах; отсутствии развернутого анализа; соотношении умозаключений и выводов с воспринимаемыми сведениями.

Именно в старшем дошкольном возрасте наглядно-образное мышление, будучи основным, начинает трансформироваться в словесно-логическое, понятийное. Поэтому чрезвычайно важно уделять внимание становлению словесно-логического мышления. Данные положения стали основанием для проведения опытно-экспериментальной работы по развитию словесно-логического мышления старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель нашей опытно-экспериментальной работы состояла в том, чтобы определить организационно-содержательные аспекты коррекционной работы по развитию словесно-логического мышления у старших дошкольников с ОНР на основе технологии ментальной арифметики.

Гипотеза исследования состояла в следующих предположениях: коррекционная работа по развитию словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня на основе технологии ментальной арифметики будет эффективной при следующих организационно-содержательных условиях:

– будет составлен комплекс упражнений на основе ментальной арифметики, направленный на поэтапное формирование основных компонентов словесно-логического мышления и взаимосвязи между ними;

– организована специальная предметно-практическая деятельность на занятиях, закрепление усвоенных знаний в типичных видах детской деятельности.

Занятия проводились в первой половине дня, алгоритм каждого занятия: вводная часть (5 минут), основная часть (15 минут), заключительная часть (5 минут). Цель 16 занятий, разработанных в ходе опытно-экспериментальной работы, ознакомление дошкольников с формулами сложения и вычитания «Помощь брата», развитие фотографической памяти, логики и воображения, слуха и наблюдательности, концентрации внимания.

Для реализации второго условия, направленного на формирование логико-математических представлений у детей старшего дошкольного возраста через методику «Ментальная арифметика», и заключающегося в организации и реализации мероприятий с родителями воспитанников, мы разработали план работы с родителями (представлен в Приложении 4).

Цель реализации плана: обратить внимание родителей на важность математического развития для общего развития интеллектуальной сферы ребёнка, повысить уровень педагогических знаний родителей об особенностях методики «Ментальная арифметика».

В начале реализации плана мероприятий с родителями было проведено родительское собрание «Возможности ментальной арифметики для математического развития детей». На собрании им было рассказано об особенностях данной технологии, продемонстрированы некоторые приёмы работы с абакусом, представлен объём материала, который должны освоить дети.

На следующем мероприятии родителям была дана консультация, как проводить с детьми занятия по формированию у них математических представлений в домашних условиях, даны рекомендации по закреплению количественного и порядкового счета, сравнению чисел в пределах от 1 до 50 при помощи приёмов ментальной арифметики. Затем родители были ознакомлены с папкой-передвижкой, из которой узнали о средствах и методах формирования логико-математических представлений у старших дошкольников, используемых педагогами ДОО в процессе НОД.

Через несколько дней для родителей воспитанников была проведена ещё одна консультация «Основные правила ментальной арифметики», в рамках которой им были даны рекомендации по закреплению количественного и порядкового счета от 1 до 99.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы был организован эксперимент, который проводился на основе диагностической программы, состоящий из четырех методик:

- тест «Невербальная классификация» (Т.Д. Марцинковская);
- методика «Исключение предметов» (Л.И. Катаева);
- методика «Последовательность событий» (Н.А. Бернштейн);
- методика «Умозаключения» (Э. Замбацявичене, Л. Чупров и др.).

Анализ результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показал, что по итогам первичной диагностики сформированности словесно-логического мышления у старших дошкольников, высокий уровень был зафиксирован у 23% испытуемых экспериментальной группы и у 50% контрольной группы. Средний уровень составили 55% дошкольников с ОНР и 50% нормотипичных дошкольников. Низкий уровень отмечен у 20% испытуемых экспериментальной группы, в контрольной группе дети с низким уровнем сформированности словесно-логического мышления не выявлены.

Далее с целью определения различий между воспитанниками мы провели статистический анализ результатов, полученных по всем методикам в экспериментальной и контрольной группах. Для этого использовался *t*-критерий Стьюдента.

В ходе дальнейшего статистического анализа при сравнении данных по методике «Умозаключения, I субтест» нами были выявлены статистически значимые различия ($p = 0,005$) (*используемый метод: t-критерий Стьюдента*). Результаты, показанные контрольной группой, значимо выше результатов, выявленных у экспериментальной группы. При оценке данных по методикам «Последовательность событий», «Невербальная классификация», «Исключение понятий», «Умозаключения, II субтест» не удалось установить статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами ($p = 0,075$, $p = 0,062$, $p = 0,401$, $p = 0,065$ соответственно).

Таким образом, исходя из полученных результатов исследования, можно сделать вывод, что у детей с речевыми нарушениями по сравнению с детьми нормой наблюдается снижение познавательной деятельности и входящих в ее структуру процессов: это низкий уровень словесно-логического и понятийного мышления, меньший объем запоминания и воспроизведения материала, снижение уровня обобщения; у них затруднена развернутая связная речь. С детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, необходимо проводить коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие мышления в целом.

В связи с этим нами была проведена коррекционная работа по использованию комплекса упражнений ментальной арифметики для развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Формирующая работа состояла из серии занятий, которые были разработаны на основании полученных результатов констатирующего эксперимента.

Структура занятий включает в себя ряд этапов:

- теоретический блок: прямой, обратный сдвиги;
- считалочка;
- арифметическая разминка на абакусе;
- выполнение заданий в рабочих тетрадах;
- ментальный счет;
- работа с флеш-картами: умножение, спичи, прилагательные;
- трек на абакусе;
- составление рассказов по флеш-картам.

Первый уровень длится 3 месяца с периодичностью один раз в неделю. Занятие длится 1:40 минут, включая 10 минутную переменку. На занятиях происходит постоянная смена деятельности учащихся: фронтальная и индивидуальная деятельность, совместная работа с педагогом, логические и творческие задания, упражнения на обогащение словарного запаса и игры на развитие мелкой моторики. В группе присутствует человек.

Система обучения включает в себя несколько этапов: использование абакуса, обучение детей ментальному счёту посредством визуализации счетов. Основа обучения – деятельностный подход.

Затем на контрольном этапе было проведено повторное исследование на выявление изменений уровня развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Сравнение данных уровней развития мышления у младших школьников КГ и ЭГ на начало и на конец эксперимента показало прирост в показателях. Причем, рассматривая среднегрупповые изменения, можно отметить, что прирост развития мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной группе, т. е. можно говорить о результативности, проведенной нами коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие мышления младших школьников с общим недоразвитием речи.

Далее с целью определения различий между воспитанниками мы провели повторно статистический анализ результатов, полученных по всем методикам в экспериментальной и контрольной группах, сравнив результаты констатирующего и контрольного этапов в обеих группах.

При сравнении результатов обеих групп (ЭГ и КГ), выявленных по методикам «Последовательность событий», «Невербальная классификация», «Исключение понятий», «Умозаключения, I субтест», «Умозаключения, II субтест» нам не удалось выявить значимых различий между испытуемыми двух групп ($p = 0,299$, $p = 0,517$, $p = 0,676$, $p = 0,752$, $p = 0,285$ соответственно).

Исходя из полученных данных при сопоставлении результатов, выявленных по методикам «Последовательность событий», «Невербальная классификация», «Умозаключения, I субтест», «Умозаключения, II субтест» на констатирующем и контрольном этапах, в экспериментальной группе были установлены статистически значимые различия ($p = 0,023$, $p = 0,004$, $p = 0,008$, $p = 0,012$ соответственно). При оценке результатов, выявленных по методике «Исключение понятий» не удалось установить статистически значимых различий ($p = 0,061$). Таким образом, мы можем видеть, что динамика, показанная испытуемыми экспериментальной группы, имеет статистически подтвержденную достоверность. В контрольной группе статистически значимых изменений не зафиксировано.

Полученные в ходе статистического анализа результаты демонстрируют, что уровень развития словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи не имеет достоверных различий с таковым у нормотипичных детей, что свидетельствует о достижении нормативного развития мышления у испытуемых экспериментальной группы.

Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе контрольного этапа эксперимента, говорит о результативности предложенной нами программы занятий, которая способствует эффективному развитию словесно-логического мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Мы убедились на практике, что эффективным средством развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста является ментальная арифметика. Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список литературы

1. Ганиев Р.И. Анализ влияния занятий ментальной арифметикой на интеллектуальные и творческие способности детей / Р.И. Ганиев, Р.Р. Багаутдинов, Ш.Ф. Шеймарданов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №1 (86) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vliyaniya-zanyatiy-mentalnoy-arifmetikoy-na-intellektualnye-i-tvorcheskie-sposobnosti-detey> (дата обращения: 14.04.2023).
2. Кирилина Н.Ю. Технология «Ментальная арифметика» в организации образовательной деятельности дошкольников. Из опыта работы / Н.Ю. Кирилина, Т.В. Федорова // Молодой ученый. – 2017. – №15.2 (149.2). – С. 89–91 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/149/41625/> (дата обращения: 14.04.2023).
3. Маулешева А. Ментальная арифметика как нетрадиционный метод обучения устному счёту дошкольников / А. Маулешева, С.Т. Сырланова // Символ науки. – 2016. – №12-2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnaya-arifmetika-kak-netraditsionnyy-metod-obucheniya-ustnomu-schyotu-doshkolnikov> (дата обращения: 14.04.2023).
4. Чернышева Д.С. Исследование возможностей развития творческого потенциала личности младшего школьника средствами ментальной арифметики в условиях дополнительного образования / Д.С. Чернышева // Образование и воспитание. – 2018. – №1 (16). – С. 61–65 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/81/3088/> (дата обращения: 14.04.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация: статья посвящена проблеме преодоления нарушений слоговой структуры слова у детей. В работе представлены дидактические игры, способствующие формированию слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: слоговая структура слова, дошкольники, общее недоразвитие речи, дидактические игры.

У детей с общим недоразвитием речи отмечают недоразвитие произносительной стороны речи, ее лексического и грамматического строя. Одна из серьезных проблем, которую рассматривали с разных позиций ученые и специалисты-практики, – это проблема формирования слоговой структуры слова при такой системной речевой патологии. Изучением проблемы усвоения слогового состава слова детьми с нарушениями речи в разное время занимались такие ученые, как З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, С.Е. Большакова, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, З.В. Шарипова и другие. Ученые обосновали основные положения овладения звуко-слоговым составом слова, предпосылки становления слоговой структуры слова у детей с нарушенной речевой деятельностью и определили основные направления коррекционной работы [6].

Под понятием «слоговая структура слова» ученые понимают такую характеристику слова, которая раскрывает состав слогов, их последовательность и взаимосвязь в слове [1].

Логопедическое обследование позволяет диагностировать искажение слогового состава слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Нарушения в овладении слоговой структурой слова отличает широкий спектр проявлений: от небольших трудностей воспроизведения слов сложной звуко-слоговой структуры в ситуации разговорной речи до грубых искажений при произнесении ребенком двусложных и трехсложных слов (имеются в виду такие случаи, в которых ребенок произносит слова без стечения согласных) даже при предъявлении визуальной опоры.

В работе А.К. Марковой были классифицированы типичные нарушения слоговой структуры речи. Рассмотрим их подробнее.

Первая группа нарушений слоговой структуры, выделенная автором, относится к случаям, в которых наблюдаются *нарушения количества слогов в слове*: элизия и итерация.

При элизии наблюдается сокращение слогов. В этом случае ребенок редуцирует слоговую структуру слова, опуская слог в начале, середине или конце слова (макарены – «маконы», карта – «кат», ведерко – «ведек»).

Итерацию отличает увеличение количества слогов в слове путем добавления слогаобразующей гласной при стечении согласных (гостиная – «госитиная», фортепиано – «фортетепиано»).

Ко второй группе нарушений были отнесены случаи, при которых наблюдается *нарушение последовательности слогов и звуков в слове*. Это перестановки слогов в слове (автобус – «авбутос», самолет – «салемот», лимонад – «молинад»). К этой группе также относят случаи перестановки звуков соседних слогов (карандаш – «кандараш», носорог – «сонорог»).

Третья группа нарушений слоговой структуры слога объединяет в себе ошибки, при которых наблюдаются *искажения структуры отдельного слога*. У детей можно наблюдать укорочение стечения согласных, при которых закрытый слог становится открытым (конверт – «конве»); превращение слогов со стечением согласных в слоги без стечения (стол – «тол», стена – «тена», стон – «тон», стекло – «текло»); вставки согласных в слог (апельсин – «апельсинт», виноград – «виноградт», телефон – «телефонт»); антиципации (магазин – «мамазин», водитель – «дидитель»); персеверации (дорога – «доророга», лимон – «лимомон»); контаминации (вкусная конфета – «вкусфета», я мою дом – «я домомою»).

Искажение слогового состава слова сопровождает детей с ОНР в течение продолжительного времени. Неполноценная коррекционно-логопедическая работа по исправлению искажений слогового состава у обучающихся дошкольного возраста приводит к возникновению дислексии и дисграфии в школе. Кроме этого, появляется эмоциональное напряжение, дети понимают дефекты в своей речи, переживают их, оказываются замкнутыми, необщительными, стеснительными [5].

В логопедической работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, одной из приоритетных задач является коррекция слоговой структуры слова. Эффективность этой работы во многом зависит от реализации таких принципов коррекционной работы, как:

– принцип комплексного подхода;

- принцип целостного системного изучения ребенка;
- принцип качественного анализа данных;
- принцип раннего диагностического изучения детей;
- принцип единства диагностики, коррекции отклонений в развитии [4].

Игра является ведущей деятельностью старших дошкольников, поэтому формирование слоговой структуры слова целесообразно решать посредством игровых технологий.

Логопед организует дидактические игры для практического усвоения слов различной степени слоговой сложности. Игровая форма позволяет вызвать потребность в общении, позитивное отношение к занятию, повысить умственную работоспособность, вместе с тем один и тот же изучаемый материал можно закрепить различным образом, что в свою очередь будет способствовать поддержке эмоционального настроя и развитию речевой деятельности.

В дидактической игре всегда объединяются обучающая и игровая цели. Необходимо, чтобы эти цели взаимодополняли друг друга, а также способствовали усвоению, запоминанию речевого материала [7].

Проводить дидактические игры учитель-логопед может на индивидуальных и групповых занятиях. При отборе дидактических игр необходимо учитывать коррекционные задачи и особенности развития воспитанников дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В своих работах Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина отмечают, что освоение детьми слогового состава слова будет зависеть от мотивации, навыков артикуляции, фонематического восприятия, семантической стороны, оптико-пространственных представлений, возможности ритмической организации действий, движений [2, с. 3].

Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры у дошкольников с общим недоразвитием речи должна включать развитие:

- артикуляционных возможностей (развитие артикуляторных движений);
- сенсорных возможностей (слуховое внимание, восприятие, слухоречевой ритм);
- функций звукового анализа и синтеза [3].

Для формирования умения плавно переключаться с одного слога на другой необходимо развитие артикуляторных движений.

Артикуляционная гимнастика

Сказка: «В гостях у Язычка».

Цель: развитие артикуляторных движений.

Оборудование: иллюстрация «В гостях у Язычка».

Ход игры. Логопед читает сказку и вместе с ребенком выполняет артикуляционную гимнастику.

«Жил-был Язычок. Пригласил он к себе в гости Слоника и Лягушонка (упражнение: улыбка, зубы сомкнуты; далее вытянуть губы вперед и удерживать под счет до трех в таком положении; движения чередовать).

Захотел Язычок угостить своих друзей блинчиками (упражнение: улыбка, положить широкий язык на нижнюю губу; удерживать под счет до четырех).

Только с вареньем было бы вкуснее, попробуйте угощение (упражнение: улыбка, облизнуть языком верхнюю губу и нижнюю губу по кругу)».

Для развития сенсорной основы формирования слогового состава слова у ребенка целесообразно использовать игры на развитие слухового восприятия и внимания, игры на развитие ритмических способностей.

Игра на развитие слухового восприятия и внимания «Где звенит колокольчик?».

Цель: учить концентрироваться на звуке, развивать слуховое внимание.

Оборудование: колокольчик, повязка на глаза.

Ход игры. Ребята встают в круг. Один из них держит колокольчик. Тот, кто будет водить, становится в центр круга. Глаза у него завязаны платочком, ребенок слушает, откуда доносится звон. По команде взрослого ребенок снимает платочек с глаз, и говорит, где звенел колокольчик. Первый тур игры завершен, происходит смена ведущего.

Игра на развитие ритмических способностей «Оркестр».

Цель: учить воспроизводить ритм.

Оборудование: металлофон, ложки, маракасы, бубен, треугольник, барабан.

Ход игры. «Ребята, посмотрите, сколько перед вами музыкальных инструментов. Сегодня мы будем учиться играть на них. Послушайте, а затем вы сами попробуете сыграть на музыкальных инструментах». Логопед показывает музыкальный инструмент, называет его и демонстрирует определенное количество ударов в заданном ритме и темпе. Дети выполняют хлопки или удары ладонью, придерживаясь заданного ритма и темпа.

Игра для развития звукового анализа «Грузовик».

Цель: учить определять место гласного звука в словах.

Оборудование: игрушечная грузовая машина, набор игрушек.

Ход игры. Педагог демонстрирует игрушку «грузовик». Грузовик перевозит грузы. Сегодня грузовик нужно наполнить предметами, названия которых начинаются на звук «У». Взрослый показывает детям различные игрушки (улитка, утка, утюг, бубен, кенгуру, арбуз, кукла, кубик, удочка) и

предлагает отобрать те, которые можно погрузить в грузовик. Дети с помощью взрослого отбирают нужное. Водитель грузовика (назначается взрослым) проверяет груз и отправляет грузовик в дорогу.

Игры для развития слогового анализа и синтеза «*Собери слово*».

Цель: формирование слогового анализа, а также синтеза.

Оборудование: набор карточек со слогами.

Ход игры.

На доску вывешивают слоги, детям необходимо составить слово из слогов, данных в беспорядке: мон, ли; ка, со, ба; та, коф; за, ко; ко, со, ле (лимон; собака; кофта; коза; колесо).

«*Что получилось?*».

Цель: совершенствование навыков слогового анализа и синтеза.

Оборудование: набор карточек с деформированными словами, набор слоговых карточек.

Ход игры. Детям предлагают карточки, на которых напечатаны слова с пропущенными слогами.

Необходимо закончить слово в соответствии с предложенной схемой. (Ли... – лиса; ма... – малина; ка... – карандаш).

Таким образом, значительное место в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи занимают дидактические игры, направленные на преодоление или сглаживание речевых нарушений, в том числе недостатков формирования слоговой структуры слова. Включение в работу логопеда дидактических игр способствует развитию познавательной активности и интереса у детей с ОНР к коррекционно-развивающим занятиям, помогает детям удерживать внимание на поставленных перед ними задачах, а следовательно, повышает эффективность работы специалиста.

Список литературы

1. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: логопед. технология: учеб.-метод. пособ. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Логопедия» / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – М.: Парадигма, 2010. – 96 с.
2. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: метод. пособ. – 2-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 64 с.
3. Голубева Г.Г. Преодоление нарушений звуко-слоговой структуры слова у дошкольников: учеб.-метод. пособ. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. – 175 с.
4. Курдвановская Н.В. Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания / Н.В. Курдвановская, Л.С. Валукова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 96 с.
5. Крупенчук О.И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова. – СПб.: Литера, 2014. – 96 с.
6. Оптимизация процесса формирования звуко-слоговой структуры слова у младших школьников с общим недоразвитием речи (IV уровень): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ю.С. Зубкова. – М., 2009. – 267 с.
7. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособ. для педагогов-дефектологов / Е.А. Стребелева. – Изд. 2-е, исп. и доп. – М.: Владос, 2021. – 264 с.

Шепелёва Елена 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

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье описаны особенности развития нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения и раскрываются задачи коррекционной программы, направленной на укрепление нравственного развития ребёнка с нарушением зрения.

Ключевые слова: нравственное развитие, нравственная воспитанность, нарушение зрения, дошкольный возраст.

В современном обществе, в педагогической практике принято отдавать приоритет познавательному развитию детей, используется достаточное количество приемов, методов и технологий, однако проблема формирования нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста отражается недостаточно, нравственное воспитание, как правило, является бессистемным и непоследовательным, хотя имеет важное значение в развитии личности ребенка.

Л.С. Выготский сформулировал следующее определение: «*Нравственное развитие* – усвоение эталонов (образцов), представленных в нравственных нормах, категориях, причинах, идеалах, ценностях, традициях, в соответствующем поведении конкретных людей, их качествах, поступках, персонажах литературных произведений». Результатом нравственного развития становится *нравственная*

воспитанность – система устойчивых нравственно-ценностных мотивов, проявляющихся в отношении личности, ее поведении в целом, основанном на нравственных эталонах и нормах [1, с. 32].

По мнению Г.А. Урунтаевой, структуру нравственной сферы личности дошкольника можно представить, как взаимодействие когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов. Показателями когнитивного компонента выступают: овладение детьми моральными знаниями, суждениями, представлениями, пониманием моральных требований, критериев моральной оценки. Сущность поведенческого компонента в том, что ребенок учится добровольно следовать нормам морали, даже если ее нарушение связано с личной выгодой и ребенок уверен в безнаказанности. Таким образом, овладев нравственными нормами, ребенок способен сделать правильный моральный выбор не на словах, а в действии. Аффективный компонент может быть сформирован только на плодотворной почве когнитивного и поведенческого компонентов. У ребенка складываются морально ценные и морально одобряемые отношения к окружающим людям. Так у ребенка формируются гуманистические чувства и отношения [4].

Для достижения цели по формированию нравственной личности, требуется структурированная, разноплановая и плодотворная работа педагога. Однако, ребёнок с нарушением зрения требует особого подхода в ходе планирования данной деятельности.

Нравственное воспитание детей дошкольного возраста с нарушениями зрения имеет ряд специфических особенностей: детям данной категории трудно общаться со сверстниками, имеющими нормальное развитие, у них отмечается недостаточное понимание психологии других людей, а также их социальных и моральных требований, они проявляют недоверчивость и даже враждебность к окружающим людям из-за недостаточного понимания мотивов их поступков, а иногда противопоставляют себя нормальным детям и взрослым. Кроме того, дети с нарушениями зрения стремятся изолироваться, замкнуться в себе или же ведут себя агрессивно по отношению к людям, не нашедшим правильного подхода к ним. У таких детей в дальнейшем может возникать чувство неполноценности, которое создает отрицательное отношение к другим людям, самому себе, к труду, учению и препятствует формированию нормальных отношений с окружающими. Данные факторы несомненно влияют на эмоциональное развитие ребенка, на его способности к общению, восприятию мира, а значит, на нравственное развитие. Педагогам дошкольной организации просто необходимо учитывать особенности нравственного воспитания детей с нарушенным зрением в своей работе, а так же со стороны педагогов существует необходимость проведения консультационной работы с родителями с целью ознакомления их с особенностями эмоционального и нравственного развития их детей.

В рамках исследования данной темы нами была разработана диагностическая программа по выявлению уровня развития нравственных представлений у детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста. Опытнo-экспериментальная работа проводилась старшей группе №6 – МБОУ ЦО №29, детский сад №25 с 1 сентября по 24 декабря 2022 года.

Согласно исследований Г.А. Урунтаевой мы распределили диагностическую программу. По когнитивному аспекту диагностика осознанности представлений детей о нравственных качествах осуществлялась при помощи методики «Закончи историю» Р.Р. Калининой, с целью изучения степени осознания детьми нравственных норм и индивидуальной беседы, направленной на изучение представлений детей о нравственных качествах. По эмоционально-ценностному аспекту эмоционального отношения к нравственным нормам и определение умения различать хорошие и плохие поступки осуществляли при помощи методики «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой. По поведенческому аспекту выявление и оценивание уровня развития нравственной направленности личности ребенка, проявляющейся во взаимодействии со сверстником, исследование поведения ребенка в ситуации морального выбора осуществляли при помощи методик «Сделаем вместе» и «Подели игрушки».

Результаты нашего исследования по трем методикам изучения нравственных представлений у дошкольников с нарушением зрения показал, не достаточный уровень развития нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста (около 30% сформированных на среднем уровне представлений). Так, детям было достаточно сложно дать определения таким понятиям как: «справедливый», «несправедливый», «жадный» и «трусливый». При выполнении заданий совместно с одноклассниками у детей возникали трудности взаимодействия, решение которым находилось не всегда быстро.

Исходя из полученных результатов, мы решили в коррекционной программе по развитию уровня нравственных представлений дошкольников с нарушением зрения в качестве основы использовать произведения писателей Тульской области. Целью данной программы является повышение представлений детей о нравственных понятиях и обучение работе в команде.

Для разработки программы нравственного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения нами уже рассматриваются такие авторы и произведения как: К.Д. Ушинский «Вместе тесно, а врозь скучно», «Утренние лучи», «Чужое яичко», «Ветер и солнце», «Лес и ручей»; Л.Н. Толстой «Лев и собачка», «Филиппок», «Косточка», «Лисица и журавль»; Т.И. Александрова «Домовёнок Кузька»; Анна Семироль «Жили-были Йокиси», «Крылатый щен», «Сказка о ниточках слов». В коррекционной программе будет использованы методы театрализации, незаконченных предложений и ситуаций морального выбора, что позволит на наш взгляд достаточно полно и эмоционально подойти к проблеме формирования и развития нравственности детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Список литературы

1. Сильченко И.В. Выготский Л.С. и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире / И.В. Сильченко, Е.А. Лупекина, Н.Н. Дудаль [и др.] // Материалы V Международной научной конференции (Гомель, 5–6 июня 2014 года). – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014.
2. Мельникова Н.В. Концепция развития нравственной сферы личности в дошкольном возрасте / Н.В. Мельникова, Р.В. Овчарова // Вестник Курганского государственного университета. – 2008. – №2 (12). – С. 49–57.
3. Минькова М.Е. Проблема развития нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста // VIII Международная студенческая научная конференция Студенческий научный форум – 2016; Европейский журнал естественной истории. 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016025456> (дата обращения: 18.11.2022).
4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
5. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: сб. науч. трудов / под ред. А.Г. Литвака. – Л., 1981. – 122 с.

Шишкова Маргарита Игоревна

канд. пед. наук, доцент

Сычева Ирина Сергеевна

магистрант

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

РОЛЬ КОНСТРУИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье представлен краткий анализ литературы, связанной с изучением особенностей общения дошкольников; рассмотрены проблемы общения у детей с расстройствами аутистического спектра и возможности формирования навыка общения в процессе конструирования.

Ключевые слова: аутизм, навыки общения, совместная деятельность, конструирование.

В настоящее время отечественными и зарубежными учеными признано, что общение является одним из основных условий жизнедеятельности любой общности людей и отдельного человека. В основе современных представлений об общении лежат идеи Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, А.А. Ухтомского, которые развивают Г.М. Андреева, А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского и другие. Как правило, общение рассматривается в связи с какой-либо деятельностью человека, но оно может осуществляться как в ходе совместной деятельности, так и быть самостоятельным специфическим видом деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн).

Г.М. Андреева отметила, что различные характеристики общения зависят от содержания совместной деятельности, но с течением времени коммуникативные, интерактивные и перцептивные процессы общения, обособляясь, начинают влиять на результаты совместной деятельности.

А.А. Бодалев отмечает, что в процессе общения актуализируется психическая деятельность человека и особенно его познавательная сфера: внимание, восприятие, память, воображение, мышление, а также сфера его эмоций и потребностей, реализуется система отношений человека к себе, другим людям, вещам, своему делу, происходит выбор форм обращения, их реализация, которые представляют собой уже поведенческую составляющую.

Исследованием особенностей общения детей дошкольного возраста занимались Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина, В.К. Котырло, М. И. Лисина, Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова и др. В 1970 гг. М.И. Лисина предположила, что развитие личности ребенка с возрастом определяется складывающимися типами отношениями в практической деятельности и общении. Общение со взрослым определяет внутренний план действий ребенка, сферу его эмоциональных переживаний, познавательную активность детей, произвольность, самооценку, общение со сверстниками.

М.И. Лисина сформулировала положение, согласно которому общение является «сквозным механизмом» смены ведущих деятельностей. В первые полгода жизни ведущим мотивом в общении является личностный, в раннем возрасте – деловой. В 3–4 года общение ребенка становится внеситуативным, взрослый становится не только членом семьи, но и носителем определенной общественной функции. В первой половине дошкольного возраста общение взрослого и ребенка изменяется, так как ведущим становится познавательный мотив, та информация, которую получает ребенок трудна для понимания, но вызывает интерес. С развитием игровой деятельности появляются реальные и ролевые взаимодействия, формируется потребность в уважении со стороны взрослого, появляется обидчивость, развивается и детализируется образ «Я» ребенка. Позже дети начинают осваивать социальные отношения и понимать подчиненность позиций в различных видах деятельности взрослых, а игровое взаимодействие сопровождается речью. Ведущим в общении снова становится личностный мотив. У детей развивается диалогическая и некоторые виды монологической речи, расширяется словарь и

характер обобщений. В играх дети начинают осваивать сложные взаимодействия людей и формы общения в различных жизненных ситуациях. Подобные изменения объясняются сменой ведущей деятельности ребенка и положения общения в системе общей жизнедеятельности людей.

За период дошкольного детства ребенок проходит ряд этапов социализации: произвольные элементы взаимодействия (в виде комплекса оживления), возникновение потребности в общении со сверстниками, адаптация к дошкольному учреждению, умение подчинять свое поведение законам детских групп на основе усвоенных правил и норм поведения. Если потребности в общении эффективно удовлетворяются, на каждом этапе ребенок находится в благоприятной внешней среде, вовремя формируются навыки общения, то уже 5–6-летний дошкольник свободно взаимодействует с окружающими, соблюдая нормы и правила, принятые в данном обществе. Депривация же приводит к существенной задержке психического развития

По данным Всемирной организации здравоохранения, в последние годы наблюдается тенденция к росту частоты расстройств аутистического спектра (РАС) во всем мире. Ряд специалистов (Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, И.А. Скворцов, М.М. Либлинг и др.) к одним из главных нарушений, препятствующих успешной социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра относят нарушение развития навыков общения, которые проявляются, в частности замкнутостью, привязчивостью, негативизмом, дефицитом внимания, психоэмоциональной расторможенностью, полевым поведением, игнорированием или отвержением внешних контактов, двигательными, вокальными и поведенческими стереотипиями, а также нарушением развития интеллекта и речи [3].

Трудности в общении обусловлены нарушением социального взаимодействия, которое проявляется в том, что дети не могут регулировать и отслеживать направление внимания другого, то есть не могут показывать на привлекающие их вещи, чтобы разделить свою заинтересованность с другим человеком. Для них характерна недостаточность дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции, часто отсутствует жестикация, эмоциональный отклик на попытки речевого общения, они не пытаются выразить свои желания вокализацией, взглядом, мимикой. Понять, что они имеют ввиду при общении, часто могут лишь люди, близко знакомые с их личным опытом [4]. Ребенок с расстройствами аутистического спектра не стремится к активному взаимодействию с окружающей средой, не ищет, не инициирует новые сенсорные воздействия, а способность пассивно воспринимать внешние воздействия (без достаточного обратного афферентного подтверждения) становится все более ограниченной и обедненной. Аутизм в целом проявляется как нарушение возможности ребенка устанавливать адекватные аффективные связи даже с самыми близкими людьми. Затруднения могут быть менее выраженными в общении со взрослыми и более явными в контактах с другими детьми, причем общение с младшими или старшими детьми проходит легче, чем со сверстниками.

Формирование потребности в общении, форм и способов общения, а в дальнейшем игровой деятельности и ее предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом в процессе взаимодействия его с ближайшим социальным окружением является основой социально-коммуникативного развития дошкольника с РАС.

Существуют различные методы и технологии обучения, связанные с практической предметной деятельностью ребенка, одно из направлений – конструирование, изучением которого занимались Л.А. Венгер, Л.А. Парамонова, В.Г. Нечаева, З.В. Лиштван, М.М. Поддяков, В.С. Мухина, Н.В. Шайдурова, Г.А. Урунтаева, А.Н. Давидчук, Л.В. Куцакова, Г.А. Урадовских.

Конструирование – приведение в определенное взаимоположение различных предметов, частей, элементов. В понятие детского конструирования включают: создание различных конструкций и моделей из строительного материала и деталей конструкторов; изготовление поделок из бумаги, картона; изготовление поделок из различного природного материала (мох, ветки, шишки, камни и т. д.) и бросового (картонные коробки, листы газет и журналов, одноразовая посуда, и т. д.) материалы. В конструктивной деятельности выделены следующие виды: техническое и художественное конструирование [2]. Различные формы конструирования, соответствуют этапам обучения и развития этого вида деятельности: конструирование по образцу, по модели, по условиям, по простейшим чертежам и наглядным схемам, по замыслу, по теме, каркасное конструирование.

Конструктивная деятельность вносит значительный вклад в развитие творческого мышления, познавательной, эмоционально-волевой, моторной сферы, а также речевого развития детей дошкольного возраста с различными нарушениями развития и интеллектуальными возможностями, что, в свою очередь, положительно сказывается на формировании навыков общения и развитии личности ребенка в целом.

Исследование Г.Л. Чухутовой, М.М. Цетлин, Н.П. Путиной, В.В. Грачева, Т.А. Строгановой, направленное на изучение конструирования у детей с аутизмом показало, что эти дети не отличаются по своим способностям в конструировании, от сверстников с условной нормой развития, и проявляют лишь особенности, снижающие продуктивность конструктивной деятельности, которые заключаются в застревании на локальных деталях, при потере ориентации на общей форме. Поэтому важно, чтобы конечный продукт имел для ребенка высокую ценность. Необходимо отмечать

и публично поддерживать любой успех в деятельности дошкольника с РАС, всемерно поощрять самостоятельность ребенка и расширять ее сферу, способствовать стремлению делать собственные умозаключения, обсуждать совместные проекты и обращать внимание на полезность будущего продукта конструирования для других или ту радость, которую он принесет кому-то.

В процессе совместного конструирования ребенок с РАС учится взаимодействовать, развивает диалогическую речь: формируются навыки адекватного поведения в различных ситуациях (умение благодарить, просить о помощи, спрашивать разрешения, не только с помощью вербальных, но и применяя невербальные средства общения), активного доброжелательного отношения к окружающим, взрослым и сверстникам, способность уступать друг другу, сообща пользоваться игрушками и инструментарием. Дошкольник учится поддерживать беседу, задавать вопросы и отвечать на них, выслушивать друг друга до конца оценивать свои поступки и поступки других людей. В процессе конструирования также развивается умение вслушиваться в обращенную речь, и понимать ее содержание, формируется и совершенствуется навык пересказа инструкции и составления рассказа описания продукта по предложенному плану.

Таким образом, совместное конструирование ребенка и взрослого, используемое как средство для формирования навыков общения, способствует подготовке к совместной деятельности со сверстниками в процессе учебных занятий, а также толерантному, а в дальнейшем дифференцированному доброжелательному отношению к другим детям.

Список литературы

1. Рясная Е.И. Изучение предметно-практической деятельности у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра / Е.И. Рясная // Омский психиатрический журнал. – 2019. – №2 (20). – С. 34–39.
2. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Парамонова. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
3. Скворцов И.А. Детский аутизм в неврологии / И.А. Скворцов. – М.: Медпресс-информ, 2020. – С.34–35
4. Хаустов А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями / А.В. Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. – М.: Образование и здоровье. – 2012. – С. 208–235.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С СЕНСОРНЫМИ, МЕНТАЛЬНЫМИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Асмаловская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель
Ярцева Наталья Игоревна
студентка

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

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье обозначены основные вопросы в изучении детей с нарушением речи и особенностей их внимания. Также определены особенности волевого и произвольного внимания у детей с различными речевыми нарушениями.

Ключевые слова: внимание, произвольное внимание, непроизвольное внимание.

Актуальность обращения к данной теме высока в связи с необходимостью знания особенностей психического развития детей с нарушениями речи, что позволит повысить эффективность коррекционно-педагогической и психосоциальной работы с детьми данной категории. Ряд исследований ведущих отечественных ученых, указывает на тесную связь между вниманием и речевой продукцией.

Эта проблема является актуальной и в отечественной логопедии и специальной психологии и изучалась такими учеными, как О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша, Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин.

Было установлено, что внимание у детей с нарушениями речи является неустойчивым. Дети данной категории с трудом планируют действия и имеют низкий уровень сформированности спонтанного внимания. Дети с трудом фокусируют свое внимание на анализе ситуаций, связанных с поиском различных путей и способов решения проблем.

Внимание – это концентрация индивидуума на каком-либо объекте или явлении. Существует два вида внимания: произвольное и непроизвольное.

Отмечают пять основных свойств внимания.

1. Устойчивость внимания. Она проявляется в способности концентрироваться на объекте или деятельности в течение длительного периода времени, не отвлекаясь.

2. Сосредоточенность внимания. Проявляется в различиях, которые возникают, когда внимание фокусируется на определенном объекте и отвлекается от других.

3. Переключаемость внимания. Определяется как перенос внимания с одного объекта на другой.

4. Распределение внимания. Возникает при параллельном выполнении нескольких видов деятельности.

5. Объем внимания. Определяется количеством одновременной информации и может поддерживаться на более высоком уровне внимания.

Нарушения в каждом из этих признаков могут привести к нарушениям поведения и деятельности у детей.

Одной из особенностей внимания у детей с нарушениями речи является его непроизвольный характер. Это означает, что ребенок легко и быстро отвлекается на любой внешний раздражитель.

Л.С. Выготский отмечал, что произвольное внимание приобретает детьми в процессе самостоятельной деятельности и общения со взрослыми. По мнению Л.С. Выготского, произвольное внимание формируется в речевых инструкциях взрослого, а вызывание дополнительных ориентировочных рефлексов на конкретный объект является основой влияния системы символов на внимание.

Н.Н. Трауготт и С.И. Кайданова отмечают, что у детей с нарушениями речи наблюдается рассеянность внимания и его быстрая истощаемость. По мнению Ю.А. Флоренской, внимание у детей с нарушениями речи является замедленным и неустойчивым. Наблюдается нарушение спонтанного слухового внимания, ребенок не вслушивается в звуки, быстро устает, отвлекается, теряет интерес к звукам, слуховые функции быстро истощаются.

В.И. Селиверстов описывает дефицит внимания у детей с нарушением речи следующим образом:

- 1) неспособность удерживать внимание (т. е. ребенок не выполняет задания до конца);
- 2) плохое избирательное внимание (т. е. неспособность сосредоточиться на предмете);
- 3) повышенная рассеянность;
- 4) снижение внимания вне знакомых ситуаций, когда им приходится действовать в одиночку.

Детям с речевыми нарушениями труднее обращать внимание на вербальные инструкции, чем на визуальные. Ошибки при выполнении речеслуховых инструкций часто связаны с неспособностью их запоминать. Поскольку ребенок не фокусирует свое внимание на звучащей речи, он быстро устает и отвлекается, теряет интерес к звукам, и его слуховая функция истощается. Также отмечается, что у детей с нарушением речи более медленный темп деятельности, что приводит к укорочению учебного процесса.

Для детей с нарушениями речи распределение внимания между речью и практической деятельностью является трудной и почти невыполнимой задачей. У них преобладают четкие, подтверждающие ответы, в то время как у детей с нормальным развитием речи не вызывают трудности сложные сопровождающие ответы и ответы, несвязанные с выполняемым в данный момент действием.

В научной литературе описаны три типа контроля деятельности:

- предвосхищающий (относящийся к анализу условий задачи);
- текущий (относящийся к процессу выполнения задания);
- последующий (контроль по результату, т. е. требующий дополнительной помощи со стороны учителя, например повторение инструкций, подача примера и т. д.).

Часто эти виды контроля деятельности не сформированы или сильно нарушены, и активный контроль страдает больше всего.

Особенность спонтанного внимания у детей с нарушением речи проявляется в характере отвлечения. Другими словами, если дети с нормальным развитием речи отвлекаются от учителя в процессе деятельности (ребенок пытается правильно судить о том, нужно ли выполнять то или иное задание по реакции учителя), то у детей с нарушением речи поведение, не связанно с выполнением задания.

У детей с тяжелыми нарушениями речи очень низкий уровень спонтанного внимания, что означает, что структуры данного вида деятельности не сформированы или сильно нарушены.

Дети с нарушением речи также испытывают большие трудности в планировании своих действий. В.А. Ковшиков утверждает, что легкая отвлекаемость – характерный показатель нарушения внимания у детей с нарушением речи. В психических процессах ребенка отвлекаемость может проявляться не только на не знакомые, но и на знакомые предметы. Отвлекаемость может проявляться и тогда, когда ребенок выполняет задание, которое ему интересно.

Существуют различные причины для отвлечения внимания, например:

- воздействие других ярких или сильных раздражителей;
- импульсивность;
- общая неорганизованность, неспособность проявить силу воли для преодоления трудностей.

Чем выше уровень организованности и самоконтроля у детей с нарушениями речи, тем меньше пропусков при выполнении различных заданий.

Особенности личности детей данной категории сильно зависят от разнообразия ошибок, то есть от уровня организации психических процессов и особенностей нервной системы ребенка. Например, у детей с высокой возбудимостью – количество ошибок выше, чем у заторможенных детей. Степень отвлекаемости и устойчивости к ошибкам также зависит от типа темперамента ребенка.

У детей с речевыми трудностями значительно снижено внимание к переключению, что их отличает от детей без речевых трудностей. Сочетания этих факторов могут потребовать разных методов коррекции.

Таким образом, внимание детей с нарушениями речи характеризуется многими особенностями, включая неустойчивость, низкую спонтанность и концентрацию, слабое распределение внимания.

Список литературы

1. Баскакова И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания дошкольников / И.Л. Баскакова. – М., 2008. – 196 с.
2. Детская психология / под ред. А.А. Люблинской. – М., 2006. – 415 с.
3. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – В 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии. – 4-е изд. – М.: Владос, 2009. — 688 с.
4. Вундт В. Сознание и внимание / В. Вундт // Хрестоматия по вниманию; под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. – М., 2009. – С. 3–25.
5. Рибо Т. Психология внимания / Т. Рибо // Хрестоматия по вниманию; под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. – М., 2009. – С. 66–102.

Башинова Светлана Николаевна

канд. психол. наук, доцент
г. Казань, Республика Татарстан

Сулейманова Чулпан Айратовна

магистр пед. наук, магистрант

Институт психологии и образования
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»

г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-105809

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в статье описываются особенности развития игровой деятельности ребенка с РАС и специально подобранные методы и приемы. Представлены результаты диагностического обследования детей с РАС, демонстрирующие специфику развития игры у аутичных дошкольников.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), стереотипная игра, игровая деятельность, аутичный ребенок.

Игровая деятельность имеет большое значение в развитии познавательных процессов каждого ребенка. В процессе игры у детей активно формируются основные формы мышления и речь, развиваются исследовательские навыки, совершенствуется связь между словом и его значением, развиваются творческие способности. Также во время игры происходит становление личностных качеств ребенка, формируются особенности характера. Только за последние десятилетия было проведено сотни исследований, посвященных проблеме игры, которые показывают, что аутичных детей характеризуют специфические нарушения и низкий уровень развития игровых и символических навыков. Однако для детей с РАС, как и для детей нормы, игра является ключевым фактором в развитии.

При поступлении ребенка с аутистическим расстройством в нормотипичную дошкольную организацию, педагоги и специалисты сталкиваются с трудностями в формировании игровых действий у этого ребенка, в вовлечении его в игровую деятельность. Привычные методы не могут быть применимы к особенному ребенку.

Своеобразная игра ребенка с аутичным расстройством характеризуется стереотипным использованием игровых предметов. Ребенок может повторять одни и те же действие с предметом снова и снова с целью получения определенных ощущений (аутостимуляция). Играет такой ребенок один, не проявляет желания вовлечь в свою игру сверстников или педагога.

В данной статье представлены виды игр, являющиеся наиболее важными в работе с детьми с РАС.

1. Игра с сенсорными свойствами предмета, использующегося ребенком для получения чувственных ощущений. В этом случае происходит манипуляция с предметом не по назначению. М.М. Либлинг считает, что в ходе такой сенсорной игры аутичный ребенок не только исследует свойства предметов, но и нормализует свой психический тонус.

2. Игры на аффективном заражении, которое предполагает создание у детей положительных эмоций, желание контактировать с партнером по игре, подражать. Игры этого вида имеют важное значение в развитии навыка распознавания и понимания человеческих чувств.

3. Сюжетная игра, представляющая собой последовательность взаимосвязанных действий и отображающая бытовые ситуации, наблюдаемых ребенком в повседневной жизни. В ходе таких игр нередко возникают трудности, т. к. у аутичных детей искажены представления реальной о действительности.

Задачей коррекционной работы на начальном этапе является установление эмоционального контакта с ребенком. Для привлечения внимания дошкольника может быть использована сенсорная поддержка.

На основе методики педагогического обследования детей с РАС А.В. Хаустова была проведена качественная и количественная оценка игровых навыков дошкольников специального (коррекционного) детского сада КФУ для детей с РАС «Мы вместе». Благодаря полученным данным нам удалось выявить уровень сформированности игровых навыков.

Данная методика включает в себя балльную систему, которая отражает степень сформированности навыков: «0» – навык не сформирован; «1» – навык сформирован частично или игровые действия воспроизводятся с помощью взрослого; «2» – навык сформирован полностью.

В эксперименте участвовало 12 аутичных детей в возрасте 4–5 лет. Результаты наблюдения показали, что по критерию «предметно-манипулятивные навыки» лишь у 12% имеются высокие показатели, они эмоционально вовлечены в игру, хорошо справляются с сортировкой предметов по внешним признакам, совершают игровые действия исходя из функциональных возможностей игрушки. При этом у 83% дошкольников манипуляции с предметами не носят функциональный характер, совершаются стереотипные действия. В играх на сортировку по внешним признакам (по величине,

цвету) без труда справились 15% детей. Большинству дошкольников (55%) при сортировке требовалась помощь взрослого или наблюдался сниженный темп работы. А 30% дошкольников вовсе отказались от выполнения задания, отталкивая игрушки, некоторые при этом проявляли агрессию. Навыки игровых действий с предметами на высоком уровне находятся у 19% дошкольников – они конструируют из кубиков. Без нежелательного поведения воспроизводят предложенные варианты действий с предметами. Этот навык отсутствует у 81% детей с РАС даже к среднему дошкольному возрасту. Сюжет в игре присутствует только у 8% дошкольников, а 92% – не воспроизводят сюжет. Благодаря оценке способа воспроизводимых действий было выявлено, что лишь 42% детей во время игры не берут в рот игрушки. Эти данные также свидетельствуют в пользу наличия стереотипных сенсорных и перцептивных предпочтений при игнорировании иных каналов восприятия информации. В воспроизведение сюжета только у 9% наблюдается высокий уровень, средний уровень вовсе отсутствует. В процессе игры отмечены действия с предметами-заместителями. У 91% дошкольников – низкий уровень. У 23% дошкольников присутствует нестабильный интерес к игровому процессу.

Таким образом, можно выделить типы проблем овладения аутичными дошкольниками игрой. Эти данные необходимо учитывать при организации игровой деятельности:

Низкий уровень развития игры показали 54% детей. Все игровые действия с предметами были нефункциональными. Дети в игре были не заинтересованы, не проявляют интерес к игре и не выступают инициаторами игры, проявляли нежелательное поведение. Самая малочисленная группа детей со средним уровнем развития игры составила 16%. У большинства из этих дошкольников отсутствует речь, однако есть интерес к игре. Они выполняют заданные инструкции при помощи взрослого. Группа детей с высоким уровнем (30%) чаще всего задания выполняли без помощи взрослого, однако при столкновении с трудностями в выполнении готовы взаимодействовать с педагогом, сформирован навык просьбы. Анализ клинической картины позволяет говорить в данном случае о высокофункциональном аутизме. Прогноз дальнейшего развития благоприятный.

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ–2030).

Список литературы

1. Башинова С.Н. Детерминированность развития социально-бытового поведения дошкольников с расстройством аутистического спектра типом родительского отношения / С.Н. Башинова, О.И. Кокорева, Н.А. Пешкова // Образование и саморазвитие. – 2022. – №3. – С. 141–156.
2. Конева И.А. Психологические особенности игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, Т.А. Серебрякова, О.И. Борисова // Психолого-педагогический поиск. – 2020. – №4 (56). – 85 с.
3. Либлинг М.М. Игровая холдинг терапия при аутизме: методические особенности и этические аспекты применения / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2014. – №3.
4. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
5. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. – М., 2016.

Данилова Александра Михайловна

канд. пед. наук, доцент

Подвальная Елена Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

DOI 10.31483/r-106134

ОСОБЕННОСТИ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДНОМ ГОРОДЕ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье освещаются результаты мониторинга качества освоения знаний и представлений о своем городе современными обучающимися с умственной отсталостью. Авторы представляют характеристику уровней освоения краеведческих знаний и представлений старшеклассниками с умственной отсталостью.

Ключевые слова: краеведение, краеведческий принцип, краеведческие знания, краеведческие представления, социальная адаптация, обучающиеся с умственной отсталостью.

Одним из важных методических принципов обучения многим учебным дисциплинам является краеведческий принцип. Этот принцип широко реализуется при преподавании географии, биологии, истории и др.

Под краеведением понимают «всестороннее изучение определенной части страны, города или других поселений местным населением, для которого эта территория считается родным краем» [8, с. 33]. Современное краеведение представлено логически связанным комплексом, в котором объединены история, природа, культура и быт населения, его хозяйство. Общеизвестно, что краеведение разделяют

на государственное, общественное, школьное, внешкольное. Под школьным краеведением понимают изучение своего края (родного города, села) обучающимися под руководством педагога.

Реализация краеведческого принципа при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) занимает особое место в связи с тем, что изучение географии, биологии, истории и культуры своего края предоставляет возможность формировать у них знания и представления за счет непосредственного наблюдения изучаемых объектов, процессов, явлений. В процессе формирования краеведческих представлений у обучающихся с ОВЗ формируются компетенции, связанные с поиском, анализом, обработкой текстовой и иллюстративной информации, полученной из местных газет, передач регионального телевидения, региональных интернет-источников, учебников и научно-популярной литературы [7]. Современные компьютерные технологии обучения позволяют учителю не только формировать новые представления о родной местности, но и совершенствовать, систематизировать, обобщать имеющиеся [6]. Такого рода работа расширяет представления обучающихся с умственной отсталостью об окружающем мире, способствует их социальной адаптации и лучшей интеграции в окружающую действительность [2; 3]. У детей накапливается положительный эмоциональный опыт по отношению к своей малой родине, формируются навыки ориентации в общественной и культурной жизни своего края, опыт взаимодействия с ближайшим социальным окружением, формируются жизненные компетенции, необходимые для решения разнообразных бытовых и социальных проблем [1; 4].

В рамках изучения учебной дисциплины «География» в соответствии с адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (АООП, вариант 1) в 9-м классе предусмотрен специальный краеведческий раздел – «Свой край» [5].

С целью выявления эффективности процесса преподавания краеведческого компонента в курсе географии после изучения раздела «Свой край» нами был проведен мониторинг знаний и представлений о своем городе старшеклассников с умственной отсталостью г. Москвы. В исследовании приняли участие 42 обучающихся 9-х классов в возрасте 15–18 лет (АООП, вариант 1).

Для этого участникам мониторинга были предложены 4 серии заданий, целью которых было выявление особенностей краеведческих знаний и представлений:

– об истории родного города, о его символике, о культурных традициях народов, населяющих Москву;

– о географии родного края;

– о влиянии деятельности человека на городскую среду, о возможной деятельности обучающихся экологической направленности (сформированность экологической культуры);

– о достопримечательностях и культурно-исторических памятниках столицы.

Проанализировав полученные результаты, мы выявили, что обучающиеся с умственной отсталостью имеют разные уровни освоения раздела «Свой край» (таблица 1).

Таблица 1

Результаты мониторинга освоения раздела «Свой край» обучающимися с умственной отсталостью (в %)

Направление краеведения	Параметр мониторинга	Достаточный уровень	Минимальный уровень	Критический уровень
Историческое краеведение	Краеведческие знания и представления об истории родного города, о его символике, о культурных традициях народов, населяющих Москву	21	62	17
Географическое краеведение	Краеведческие географические знания и представления	33	52	15
Экологическое краеведение	Элементарные краеведческие знания и умения экологической направленности	19	66	15
Культурологическое краеведение	Краеведческие знания и представления о достопримечательностях и культурно-исторических памятниках столицы	27	60	13
Всего:		25	60	15

Представим краткую характеристику уровней освоения краеведческих знаний и представлений обучающимися с умственной отсталостью после изучения раздела курса географии «Свой край» (конец обучения в 9-м классе).

Достаточный уровень (25% обучающихся). У обучающихся с достаточным уровнем освоения краеведческого материала выявлены дифференцированные знания и представления об истории Москвы и о традициях ее жителей. Они освоили знания о символах родного города (герб, гимн, флаг Москвы), знают дату основания и основателя города. Могут объяснить, почему Москву называют многонациональным городом и городом-миллионером. Находят и показывают город на физической карте Российской Федерации. Могут дать краткую характеристику поверхности, на которой построен город, перечислить названия основных водоемов г. Москвы. Выделяют основные признаки и характеристики климата московского региона, называют и узнают основных представителей растительного и животного мира, устанавливают элементарные связи между климатом и способами приспособления растений и животных к климатическим условиям. На элементарном уровне владеют представлениями о городских предприятиях, о социальной сфере своего города, знают основные виды городского транспорта. Принимают участие в мероприятиях экологической направленности, проводимых как образовательным учреждением, так и городскими организациями. Понимают значение этих мероприятий. Устанавливают элементарные связи и отношения между хозяйственной деятельностью москвичей и состоянием городской природы. Владеют элементарной информацией о достопримечательностях столицы. Могут дать краткое описание достопримечательностей, входящих в программный материал раздела «Свой край». Таким образом, у школьников с умственной отсталостью с достаточным уровнем освоения краеведческих знаний и представлений выявляется их соответствие программным требованиям по географии по разным направлениям краеведения; обучающиеся показывают умение конкретизировать обобщенные знания, уверенное изложение сведений о своем городе.

Минимальный уровень (60% обучающихся). Для обучающихся с минимальным уровнем овладения сведениями о своем городе характерны знания и представления, в целом соответствующие программным требованиям, с небольшими неточностями. Школьники оперируют отдельными знаниями об истории Москвы, не всегда точными, демонстрируют осведомленность о некоторых традициях москвичей. Обучающиеся на дидактическом материале узнают герб и флаг Москвы. Затрудняются в объяснении значений слов «многонациональный», «город-миллионер». С помощью учителя (организующая помощь, использование на карте пунсонов и т. п.) показывают Москву на физической карте РФ. Затрудняются в характеристике поверхности, климатических условий московского региона. Называют отдельные водоемы города, чаще расположенные в шаговой доступности от образовательной организации или места проживания. Узнают на иллюстративном материале и называют отдельных представителей растительного и животного мира своего города, не могут установить элементарные связи между климатом и способами приспособления растений и животных к климатическим условиям. Не освоили в полной мере (в рамках учебного курса) сведения о предприятиях города Москвы. Демонстрируют фрагментарные, обрывочные знания об 1–2 предприятиях, на которые проводились экскурсии. Знают основные виды городского транспорта. Принимают посильное участие в мероприятиях экологической направленности, проводимых как образовательным учреждением, так и городскими организациями. Демонстрируют неспособность устанавливать элементарные связи и отношения между хозяйственной деятельностью москвичей и состоянием городской природы. Владеют обрывочной, не всегда точной информацией об отдельных достопримечательностях Москвы, в основном находящихся поблизости от образовательной организации. Испытывают значительные трудности в составлении краткого описания достопримечательностей. Таким образом, обучающиеся с минимальным уровнем освоения знаний и представлений по разделу «Свой край» овладевают элементарными сведениями по основным направлениям краеведения. Их знания характеризуют неточность, фрагментарность, обрывочность, конкретность. Были отмечены преобладание конкретных знаний о своем городе над обобщенными и недостаточная сформированность умения выражать знания своими словами.

Критический уровень (15% обучающихся). Небольшая часть школьников, принявших участие в мониторинге, была отнесена нами к критическому уровню освоения краеведческих знаний и представлений. Обучающиеся не владеют даже отдельными знаниями по истории родного города. Не всегда на иллюстративном материале узнают герб и флаг столицы. Не могут выполнить задание по карте (не показывают на физической карте Москву). При выполнении заданий, направленных на выявление знаний о климате своего города, соскальзывают на перечисление времен года и их основных признаков. Называют 1 или 2 (реже) водоема. Не могут дать точное, конкретное название водоема. Например, Борисовские пруды называют «наш пруд», канал им. Москвы – «река», Чистые пруды – «пруд», «озеро» и т. п. Узнают на иллюстративном материале и называют отдельных представителей растительного и животного мира своего города. Нами было отмечено, что школьники допускают больше ошибок при дифференциации птиц (грач – «ворона»; утка – «гусь», «птица»; синица – «воробей» и т. п.). Не владеют сведениями о предприятиях города Москвы. Называют 1–2 вида городского транспорта. Принимают вместе с одноклассниками посильное участие в мероприятиях экологической направленности, не понимая их смысла и значения. Не способны устанавливать элементарные связи и отношения между хозяйственной деятельностью москвичей и состоянием городской природы. Называют 1–2 достопримечательности города, находящиеся рядом с образовательной организацией. Не способны составить краткое описание этих достопримечательностей даже с помощью педагога.

Таким образом, школьники с критическим уровнем освоения знаний и представлений по разделу «Свой край» не овладевают программным материалом. Демонстрируют лишь эпизодические, неточные, конкретные представления о ближайшем окружении.

Результаты мониторингового исследования заставляют нас задуматься о дальнейшем изучении образовательного процесса, направленного на формирование краеведческих знаний и представлений у школьников с умственной отсталостью.

Считаем важным изучить используемые формы организации учебного процесса, методы и приемы работы с обучающимися, средства, с помощью которых учителя формируют у школьников знания и представления о своем городе. Выделяем еще одну значимую исследовательскую задачу: целесообразно рассмотреть реализацию дифференцированного подхода при отборе педагогами содержания раздела «Свой край» с учетом разных возможностей и способностей обучающихся к восприятию, осмыслению и применению сведений об истории родного города, о его географии, достопримечательностях и культурно-исторических памятниках, об экологических проблемах столицы.

Представляет особый интерес рассмотрение вопросов реализации учителями межпредметных связей при формировании краеведческих знаний и представлений школьников, организации экскурсионной деятельности (в том числе и с помощью виртуальных экскурсий), привлечения современных цифровых образовательных ресурсов, включения в образовательный процесс элементов проектной деятельности.

Одним из важных направлений работы по освоению раздела «Свой край» является формирование у обучающихся с умственной отсталостью эмоционально-ценностного отношения к родному городу. В связи с этим нужно изучить проблему включения краеведческого материала в систему воспитательной работы и внеурочной деятельности образовательной организации.

Список литературы

1. Андриянина А.С. О формировании ценностного отношения к малой родине в период детства / А.С. Андриянина // Science Time. – 2015. – №5 (17). – С. 37–43.
2. Данилова А.М. Использование краеведческого материала в практике специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – №3 (26). – С. 8–11.
3. Данилова А.М. Коррекционная направленность уроков краеведческого характера в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – №11. – С. 227–233.
4. Денисова Е.Н. Особенности формирования представлений о родном крае у обучающихся с интеллектуальными нарушениями // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2018. – Т. 4. – С. 18–21.
5. Лифанова Т.М. Рабочая программа по учебному предмету «География» для 6–9 классов / Т.М. Лифанова, Е.В. Подвальная // Рабочие программы по учебным предметам. ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Вариант 1. 5–9 классы. Природоведение. Биология. География. – М.: Просвещение, 2018. – С. 166–310.
6. Подвальная Е.В. Проблема использования мультимедийных учебных презентаций на уроках географии в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – №3 (26). – С. 33–36.
7. Тишина Л.А. Междисциплинарный подход к проблеме анализа текста у учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Спутник+, 2014. – С. 183–196.
8. Шмакова Г.В. Теоретические и методологические основы краеведения: учеб. пособ. для вузов. – М.: Юрайт, 2023. – 116 с.

Журавлева Александра Олеговна
студентка

Кацера Анжелика Александровна
канд. психол. наук, доцент

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

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

***Аннотация:** статья посвящена исследованию особенностей самооценки младших школьников с умственной отсталостью (УО). Авторами описаны задачи коррекционной программы, сформулированные на основании результатов диагностики; приведена структура коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальными нарушениями, охарактеризованы её принципы и методы. Показано, что дети с УО эмоционально положительно оценивают свои личностные характеристики, им в большей мере свойственна переоценка собственных возможностей; самооценка неустойчива, ситуативно изменчива.*

***Ключевые слова:** самооценка, умственная отсталость, коррекционно-развивающая работа, игротерапия, изотерапия, психогимнастика.*

***Введение.** На сегодняшний день проблема самооценки как регулятора поведения детей младшего школьного возраста стоит весьма остро. Особую значимость она приобретает в отношении становления личности детей с нарушениями развития, в частности с умственной отсталостью.*

Самооценка представляет собой неотъемлемый компонент личности индивида. Под ней понимается представление об индивидуальных характеристиках личности, их важность и значимость, а также непосредственное оценивание собственных качеств и себя как индивида в целом.

Целый ряд работ отечественных учёных посвящен изучению специфики самосознания и самооценки при умственной отсталости (В.И. Лубовский, Ж.И. Намазбаева, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, О.Е. Шаповалова). В то же время прикладной аспект использования коррекционно-развивающего подхода к формированию самооценки остаётся недостаточно рассмотренным.

Целью данного исследования явилось выявление особенностей самооценки младших школьников с нарушением интеллекта, методическое обоснование и разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на оптимизацию самооценки как элемента самосознания и регулятора поведения ребёнка.

В исследовании приняли участие шесть детей с лёгкой степенью умственной отсталости младшего школьного возраста.

Согласно поставленной цели, был подобран диагностический инструментарий. Перечень используемых диагностических методик:

- 1) методика «Нарисуй себя» по А.М. Прихожан и Василюскайте [2];*
- 2) методика «Лесенка» по В.Г. Щур [12];*
- 3) методика «Самооценка» Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн (модифицированный вариант шкалы самооценки А.М. Прихожан) [2];*
- 4) методика «Три оценки» А.И. Липкиной [8];*
- 5) методика «Какой я?» модификация О.С. Богдановой [1];*
- 6) методика «Три круга» (проба Де Греефе) [4].*

Были выявлены следующие особенности самооценки младших школьников с нарушением интеллекта: преобладание неадекватно завышенного уровня самооценки (75% обследуемых); неадекватно высокая оценка личностных качеств (75% обследуемых); заниженная оценка своих интеллектуальных возможностей (25% обследуемых).

Определено, что:

- обследуемые эмоционально положительно оценивают свои личностные характеристики, также прослеживаются признаки переоценки собственных возможностей;*
- нарушено соотношение уровня притязаний и высоты самооценки, это обусловлено у одних глобальным, завышенным представлением о себе, сильной осознаваемой неуверенностью в себе у других;*
- большинство обучающихся имеют неустойчивую самооценку, что может указывать на её ситуативность и изменчивость, неумение адекватно и критично себя оценить, наличие неуверенности в собственных силах.*

Опираясь на результаты диагностического обследования, были сформулированы основные задачи коррекционно-развивающих мероприятий:

- способствовать формированию у детей с умственной отсталостью адекватного восприятия себя, своих способностей;*

- повышать у ребят с интеллектуальными нарушениями осознание положительных и отрицательных сторон своей личности;
- способствовать оптимизации самооценки в сторону адекватности;
- помочь обучающимся прийти к осознанию собственной значимости.

Выделенные трудности в формировании самооценки детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью послужили причиной для обоснования и разработки коррекционно-развивающей программы, направленной на совершенствование различных параметров самооценки.

Методологической основой для разработки программы являлись следующие принципы:

- принцип единства диагностики и коррекции – коррекционная программа выстроена на основе полученных диагностических данных;
- принцип системности, предполагающий системный подход в коррекции личностного и интеллектуального развития в целом;
- принцип деятельности подхода – учебная деятельность является ведущей в данный возрастной период;
- принцип учёта возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей ребёнка – принцип согласует требования соответствия коррекционно-развивающей программы возрастной категории детей и специфики нарушений.

Т.В. Галкина, Е.К. Лютова, О.С. Назаревич, А.А. Осипова, К. Фопель, О.В. Хухлаева, М.И. Чистякова, М.В. Яковлева – авторы, теоретические и практические работы которых легли в основу коррекционной программы [2; 10; 13].

Реализация программы рассчитана на 8 недель (12 занятий, продолжительность каждого – 30–35 мин.). Частота занятий: 2 раза в неделю.

Структура программы представлена следующим образом: вводная часть (ритуалы приветствия, ознакомление с целями, задачами, видами работ на занятиях); основная часть (непосредственно игры и упражнения, например, «Я-сильный, я-слабый», «Моё имя – лев», «Рисунок Я» и др.; заключительная часть (релаксационные комплексы, ритуалы прощания, физминутки).

В программе были использованы элементы игровой терапии, изотерапии и психогимнастика, являющиеся эффективными психотерапевтическими технологиями по формированию самооценки детей младшего школьного возраста с УО [13].

Применение игровой терапии способствовало формированию чувства самоценности, развитию саморегуляции младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью. Групповая игротерапия как форма организации занятия была призвана помочь ребёнку позитивизировать «Я-концепцию», стать более ответственным в своих действиях и поступках, выработать большую способность к принятию и самостоятельному принятию решений [7].

На занятиях с элементами изотерапии детям предлагалось коммуникативное рисование (пример: «Я часть класса» [11]). Данный метод позволял научить младших школьников, ориентируясь на собственный замысел, договариваться об элементах рисунка, его деталях, работать сообща, при этом практически полностью исключая использование вербального общения. Дети на этих занятиях учились больше понимать собственные возможности и в то же время лучше чувствовать сверстников, прислушиваться друг к другу, разделять интересы, при этом, не занимая позицию отчуждённости.

Психогимнастика на занятиях с младшими школьниками с умственной отсталостью способствовала улучшению психоэмоционального состояния обучающихся, обогащению знаний и представлений о себе и других. Пример использованных этюдов и упражнений: «Солнышко – луна», «Конвергенция», «Воздушный шар», «Задууй свечу», «В этом классе все друзья».

Заключение. Применение повторной диагностики показало, что выполненная работа имела достаточную эффективность, хотя произошедшие изменения в самооценке ребят с УО носили не столько количественный, сколько качественный характер. Дальнейшая работа предполагает усиление интенсивности и частоты применения выбранных направлений и методов коррекционно-развивающего сопровождения формирования самооценки у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Следовательно, приведённый вариант программы может быть полезен для специалистов образовательных учреждений, работающих с данной категорией детей.

Список литературы

1. Богданова О.С. Методика воспитательной работы в начальных классах / О.С. Богданова, В.И. Петрова. – М.: Академия, 2003. – 275 с.
2. Галкина Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход / Т.В. Галкина. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 399 с.
3. Данилова Е.Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Е.Е. Данилова // Графические методы в психологической диагностике; авт.-сост. Е.Е. Данилова; под ред. И.В. Дубровиной; Е.С. Романова, О.Ф. Потёмкина. – М.: Дидакт, 1991. – 355 с.
4. Данилова Е.Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Е.Е. Данилова; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1999. – 464 с.
5. Диянова З.В. Общая психология. Личность и мотивация. Практикум: учеб. пособ. для вузов / З.В. Диянова, Т.М. Щеголева. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 139 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/515045> (дата обращения: 26.03.2023).
6. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – М.: Прогресс, 1998. – 100 с.

7. Колесникова Г.И. Основы специальной психологии и специальной педагогики. Психокоррекция нарушений развития: учеб. пособ. для сред. проф. образования / Г.И. Колесникова. 2-е изд., стер. М.: Юрайт, 2023. 215 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/517222> (дата обращения: 25.03.2023).
8. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. – М.: Знание, 1968. – 64 с.
9. Молчанова О.Н. Психология самооценки: учеб. пособ. для вузов / О.Н. Молчанова. 2-е изд., и доп. М.: Юрайт, 2023. 308 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/519516> (дата обращения: 26.03.2023).
10. Назаревич О.С. Технология формирования адекватной самооценки умственно отсталых учащихся / О.С. Назаревич // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – №1 (17). – С. 177–181.
11. Петрова Н.Ю. Критерии формирования коммуникативной компетентности младших школьников на занятиях изобразительной деятельности / Н.Ю. Петрова // European Social Science Journal. – 2017. – №12–2. – С. 174–179.
12. Шапатина О.В. Психология развития и возрастная психология: учеб.-метод. комплекс для специальности 030301.65 Психология / авт.-сост. О.В. Шапатина, Е.А. Павлова. – Самара: Универс-груп, 2007. – 204 с.
13. Яковлева М.В. Психолого-педагогическая коррекция самооценки младших школьников / М.В. Яковлева // Концепт. 2015. Т. 10. С. 151–155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95074> (дата обращения: 24.03.2023).

Зайцев Давид Викторович

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

ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: *статья освещает проблему нехватки научных работ изучающих развитие взрослых людей с умственной отсталостью на примере исследования социально-бытовых представлений. Из результатов опытно-экспериментальной работы видно, что развитие социально-бытовых представлений у взрослых людей с умственной отсталостью развито лучше, чем у младших школьников с тем же диагнозом и, по результатам коррекционно-развивающей работы, поддаётся развитию.*

Ключевые слова: *умственная отсталость, психодиагностика, взрослые с умственной отсталостью, социально-бытовые представления, социализация.*

На сегодняшний день существует крайне мало исследований, посвящённых изучению умственной отсталости у взрослых людей. Большая часть работ, не без оснований, сконцентрирована на изучении этиологии, прогнозированию, дифференциации, реабилитации и коррекции проявлений умственной отсталости у детей, однако существует нехватка научных работ, направленных на помощь взрослым с умственной отсталостью.

Важность разработки проблемы заключается в том, чтобы как можно более эффективно применять имеющиеся ресурсы для успешной интеграции людей зрелого возраста с умственной отсталостью. Изучения данной области таких людей может способствовать их социализации, повышению дееспособности и интеграции в общество, через повышение общего объема знаний и их самостоятельности в жизнедеятельности.

Изучение данной области поможет описать и сравнить состояния людей после десятков лет реабилитационных мероприятий, проводимых психоневрологическими интернатами. Понимание особенностей течения заболевания в этом возрасте позволит глобально оценить эффективность проводимых работ и скорректировать коррекционные мероприятия, направив их на развитие поддающихся этому процессов. Одной из таких областей могут являться социально-бытовые представления и навыки.

Гипотезой, выдвигаемой данной работой, является возможность освоения социально-бытовых навыков взрослыми людьми с умственной отсталостью, недостижимой детьми с таким нарушением и, в некоторых случаях, достаточной для самообслуживания при условии грамотно построенной коррекционной работы.

Для доказательства данной гипотезы была проведена опытно-экспериментальная работа на базе государственного учреждения Тульской области «Тульский психоневрологический интернат», структурное подразделение В.П. Торхово. В данном исследовании приняли участие 6 человек с умственной отсталостью легкой и умеренной степени, проживающие в данном интернате с 18 лет. Три человека женщины и три – мужчины. Возрастные рамки выборки от 33 до 45 лет.

Из-за отсутствия патопсихологических диагностических методик для взрослых с умственной отсталостью, была использована психодиагностическая методика Н.Л. Белопольской «Недостающие предметы» (Модификация методики Г.И. Россолимо) [1]. Данное исследование было частью работы по изучению взрослых лиц мышления лиц с умственной отсталостью, диагностическая часть которого отражена в предыдущей работе [2].

Данная методика предназначена для «оценки мыслительной деятельности и бытовых представлений детей» [1, с. 4]. Согласно описанию методики, дети с нормальным интеллектом способны легко отвечать на все задания без опорной карточки в младшем школьном возрасте (7–8 лет). При наличии легкой умственной отсталости, дети этого же возраста способны с опорной карточкой решить первые 7 заданий и только с помощью взрослого возможно решение оставшихся 4 заданий.

Результаты использования данной методики для первичной (констатирующей) диагностики на взрослых с умственной отсталостью отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты контрольной диагностики социально-бытовых представлений

№	Имя	Пол	Степень УО	Ср. баллы	Значение результатов
1	Елена	Ж	Легкая	11	Высокий
2	Людмила	Ж	Умеренная	9	Средний
3	Оксана	Ж	Легкая	10,5	Высокий
4	Михаил	М	Умеренная	11	Высокий
5	Петр	М	Легкая	9	Средний
6	Роман	М	Умеренная	10	Высокий

Из таблицы видно, что результаты оценки социально бытовых представлений у всех людей выборки еще на этапе первичной диагностики находятся на уровне детей младшего школьного возраста с нормальным интеллектом.

Проведение коррекционного этапа исследования, включающего 12 занятий по 45 минут, направленных на развитие всех сторон мышления и социально-бытовых представлений.

Сравнительный анализ результатов по показателю общих бытовых знаний и понимания смысла житейских ситуаций, оцениваемый по методике «Недостающие предметы» представлен в Таблице 2.

Таблица 2

Значения показателя общих бытовых знаний и понимания смысла житейских ситуаций

№	Имя	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		Ср. балл	Результаты	Ср. балл	Результаты
1	Елена	11	Высокий	11	Высокий
2	Людмила	9	Средний	10	Высокий
3	Оксана	10,5	Высокий	11	Высокий
4	Михаил	11	Высокий	11	Высокий
5	Петр	9	Средний	10	Высокий
6	Роман	10	Высокий	10	Высокий

Проведение коррекционных мероприятий, по результатам оценки, повысило уровень бытовых знаний до высокого у всех участников выборки. Однако, важно понимать, что такие высокие результаты не говорят о превосходных общих и бытовых знаниях, сравнимых с людьми с нормальным интеллектом.

Важно еще раз уточнить, что данная методика рассчитана на детей с ментальными нарушениями и в норме высокий результат достигается детьми старшего дошкольного возраста. Несмотря на наличие улучшений после реализации коррекционной программы высокие результаты по методике говорят об уровне общих и бытовых знаний, соответствующем уровню ребенка старшего дошкольного возраста, что всё еще не соответствует возрастной норме.

Также важно отметить, что отсутствие специализированных методик для взрослых людей с умственной отсталостью ограничивает выбор психологических инструментов. Высокие результаты по данной методике могут свидетельствовать о механическом запоминании ответов, так как данную методику могли проводить специалисты психоневрологического интерната.

Таким образом, развитие социально-бытовых представлений у взрослых людей с умственной отсталостью развито лучше, чем у младших школьников с тем же диагнозом и, по результатам коррекционно-развивающей работы, поддается развитию. Более подробное изучение данной темы может позволить увеличить эффективность мероприятий по развитию навыков самообслуживания и, возможно, позволит достичь лучше социализации. Эти результаты могут расширить возможности таких людей в участии в трудовой деятельности, а также поможет разгрузить работников психоневрологических интернатов в уходе за взрослыми людьми с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Белопольская Н.Л. Недостающие предметы: психодиагностическая методика (Модификация методики Г.И. Россолимо): руководство. – М.: Стереотип, 2008. – 21 с.
2. Зайцев Д.В. Особенности мышления у лиц в зрелом возрасте с умственной отсталостью / Д.В. Зайцев, С.К. Хаидов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2022. – №10. – С. 32–34.
3. Кекелидзе З.И. Диагностика и лечение умственной отсталости у взрослых / З.И. Кекелидзе, Н.Г. Незнанов // Клинические рекомендации российского общества психиатров. – М., 2014. – 30 с.

Касай Дарья Викторовна
студентка

Лещенко Светлана Геннадьевна
канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой

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

АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕТИНОБЛАСТОМОЙ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, посвященные особенностям коррекционной работы, проводимой для преодоления оптической дисграфии, возникшей на фоне перенесённой ретинобластомы, у младших школьников.

Ключевые слова: коррекционная работа, оптическая дисграфия, младший школьный возраст, ретинобластома.

Сам термин оптическая дисграфия подразумевает собой наличие стойких специфических ошибок на письме, обусловленных несформированностью зрительных, моторных и пространственных процессов. Учитывая рассматриваемую категорию детей, и подбирая для них диагностический комплекс, мной были выделены некоторые важные моменты, которые разграничивают коррекционную работу при оптической дисграфии у обычных детей, и детей, с перенесённой ретинобластомой. Для того, чтобы разобраться в структуре дефекта, и ответить на вопрос, почему так важно адаптировать коррекционную программу от общепринятых норм, стоит разобраться в определении основного заболевания.

Ретинобластома – злокачественное внутриглазное новообразование, развивающееся из нейроэктодермы сетчатки глаза. Большой процент причины возникновения ретинобластомы отводится генетическому фактору, но стоит отметить так же наличие спорадических причин. Патогенез заболевания подразумевает собой поражение сетчатки глаза, вследствие чего непосредственно страдают фоторецепторы, следовательно, восприятие зрительного анализатора будет значительно нарушено. Также стоит отметить, что одним из наиболее часто встречающихся осложнением ретинобластомы, является возникновение косоглазия, что резко отражается на умении ориентации на тетрадном листе и письме в целом. Исходя из знаний, полученных в результате обследования детей данной возрастной группы и имеющих в анамнезе соответствующее теме заболевание, был выстроен определённый вектор по составлению коррекционной программы.

Задачи коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии и у детей младшего школьного возраста с ретинобластомой

Основные задачи:

- 1) развитие межполушарного взаимодействия;
- 2) развитие графомоторных навыков;
- 3) развитие зрительного гнозиса и мнезиса;
- 4) развитие навыка ориентации в пространстве и в схеме собственного тела;
- 5) работа над усилением сохранного анализатора.

Первоочередной задачей коррекционной работы является включение в процесс письма сопутствующих анализаторных систем, придерживаясь принципа замещения. Особое внимание стоит обратить на стимульный материал, который должен быть адаптирован под каждого конкретного ребёнка с учётом его анамнеза, физического состояния, а также его интересов. Использование картинок с приглушёнными тонами, для развития зрительного восприятия сделает процесс наиболее благоприятным для младших школьников с ретинобластомой, так как яркие краски и оттенки могут вызывать затруднения при выполнении заданий. Целесообразно использование нейропсихологических методик, адаптированных для логопедического занятия.

Так, методика по распознаванию зашумлённых образов букв, недописанных букв, поспособствует запоминанию и дальнейшей идентификации букв на письме. Упражнения на развитие реципрокной координации рук, поможет усилить процесс межполушарного взаимодействия, что благоприятно повлияет на письмо. Так как в разборе структура дефекта мы имеем поврежденный зрительный анализатор, то следует подключить сенсорную систему, для освоения письма. В некоторых случаях не обходится без подключения в процесс психолого-педагогического сопровождения тифлопедагога. Для развития мышечной памяти, а также воздействия на сохранный зрительный анализатор, возможно применение в процессе коррекции логопедического тейпирования.

Развитие межполушарного взаимодействия

Для развития межполушарного взаимодействия рекомендуется применять комплекс кинезиологических упражнений, пальчиковой гимнастики, дыхательных упражнений, способствующих как

усилению межполушарной работы, так и развитию процесса мышления. Отмечу, что благоприятное воздействие на формирование межполушарного взаимодействия окажут логоритмические занятия и нейродинамическая гимнастика. Зеркальное рисование будет способствовать не только развитию межполушарного взаимодействия, но и отточит графические навыки, поможет с обучением ориентации в пространстве.

Развитие графомоторных навыков

Для развития графомоторных навыков хорошо подходит методика графический диктант, которая подразумевает собой выполнение рисунков с использованием речевой инструкции. Стоит отметить, что по описанию методики уровень сложности графического диктанта должен возрастать, однако из-за имеющихся осложнений, детям с ретинобластомой рекомендуется давать диктанты лишь первого и второго уровня.

Развитие зрительного гнозиса и мнезиса

С целью развития зрительной памяти детям предлагается ряд игр, в которых ребёнку нужно запомнить предметы, лежащие перед ним, а затем после закрытия-открытия глаз, назвать какого предмета не стало, а также по памяти воспроизвести порядок увиденных ранее предметов. Для формирования зрительного гнозиса используются задания, включающие в себя использование «визуального тренажера», в котором дети развивают понятия о форме, цвете, величине, постепенно подходя к изучению буквенных образов, для дальнейшей идентификации.

Развитие навыка ориентации в пространстве и в схеме собственного тела

У детей с оптической дисграфией необходимо развивать пространственную ориентацию в окружающей среде, на собственном теле, на тетрадном листе. В рамках данного направления работают над дифференциацией понятий «слева-справа», «вверху-внизу», «спереди-сзади». Анализируют взаимное расположение предметов, букв, цифр. Также детям предлагаются задания для описания схемы тела изображенного на картинке человека, с интерпретацией на своё собственное.

Работа над усилением сохранного анализатора

Включение в коррекционную работу сохранного анализатора и подключение компенсаторных функций других анализаторных систем упростит задачу по коррекции оптической дисграфии и детей младшего школьного возраста с ретинобластомой. Упражнения с использованием модульных сенсорных ковриков, сенсорных мячиков, а также применение логопедического тейпирования поможет младшим школьникам в процессе проведения коррекционной работы.

Рекомендации по включению в процесс коррекционной работы иных специалистов психолого-педагогического сопровождения

Важным фактором, способствующим достижению высоких показателей в период проведения коррекционных мероприятий, является включение в процесс таких участников психолого-педагогического сопровождения, как психологи, способствующие нормализации ментального состояния обучаемой группы детей, тифлопедагоги в случаях с детьми, у которых произошла полная или значительная потеря зрения, дефектологи для развития высших психических функций. Лишь комплексное воздействие всех звеньев психолого-педагогического процесса, позволит грамотно и качественно произвести коррекционную работу.

Кипель Андрей Сергеевич

магистр, преподаватель

УО «Барановичский государственный университет»

г. Барановичи, Республика Беларусь

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ О ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: статья посвящена актуализации вопроса изучения содержательной специфики понятия «трудная жизненная ситуация» в области психологии. Представлен обзор научных подходов в изучении данного явления, рассматривается и анализируется вариативность трактовки «трудной жизненной ситуации» в психологии. Описаны результаты эмпирического изучения представлений о трудной жизненной ситуации у детей с легкой и умеренной интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, жизненный путь, интеллектуальная недостаточность, дети.

Подбирая методы и формы оказания психологической помощи людям, оказавшимся в трудной ситуации, мы неизбежно сталкиваемся с проблемой выделения из жизненного пути ситуаций, которые человек мог бы определить как трудные. Данная проблема становится еще более актуальной, если нашим клиентом выступает ребенок с интеллектуальной недостаточностью. Трудности с формированием собственных мыслей, заторможенность познавательных процессов, а также своеобразная картина психической жизни могут формировать абсолютно уникальное понимание ситуации, которую ребенок с интеллектуальной недостаточностью мог бы назвать трудной.

На сегодняшний день исследование трудных ситуаций жизненного пути базируется на комплексном подходе к оценке взаимодействия их объективных и субъективных компонентов. Если в социологических исследованиях, направленных на изучение структуры тяжелых жизненных ситуаций, делается акцент на оценке объективно-изменяющихся условий социальной среды, то в психологических исследованиях предметом изучения выступает субъективное восприятие этих изменений конкретным человеком (Б.Ф. Ломов, Л.И. Андиферова).

Несмотря на явный интерес научного сообщества к вопросу преодоления трудных ситуаций жизненного пути, по сей день в исследованиях российских и зарубежных исследователей можно встретить разные, но синонимичные по определению понятия «трудной ситуации», что указывает на отсутствие общепринятой научной терминологии в данном вопросе. Кроме того, понятие «трудной ситуации» часто путают со схожими понятиями, различающимися по степени преобладания объективного или субъективного компонента: «критическая ситуация», «интрапсихический конфликт», «кризисная», «экстремальная», «сложная», «стрессовая ситуация», «ситуация психологической угрозы», «жизненная ситуация» и др. В связи с вышеизложенным возникает необходимость в выделении общих критериев ситуаций, позволяющих их определить как трудные.

В Толковом слове С.И. Ожегова слово «трудный» имеет четыре значения: «требующий большого труда»; «закрывающий в себе затруднения, нелегкий»; «с трудом поддающийся воздействию, доставляющий беспокойство»; «то же, что и тяжелый» [4]. Под словом «трудный» понимается то, что требует использования большого объема сил, что-то вызывающее ощущение беспокойства, но при этом делается акцент на возможную активность субъекта.

Слово «ситуация» в словаре С. И. Ожегова имеет всего одно значение: «совокупность обстоятельств, обстановка» [4]. Если опираться на буквальное толкование рассматриваемого понятия, то можно сделать вывод о том, что под «трудной ситуацией» понимается комплекс условий и обстоятельств, требующих от человека больших ресурсных затрат и вызывающее чувство беспокойства. Полученная интерпретация не является полной, поскольку в ней не отражается содержательная составляющая условий или обстоятельств, требующих использования ресурсов и отражает скорее интерес социологического, а не психологического исследования. Поэтому с целью его уточнения и дополнения проведем анализ психологических теорий авторов, занимавшихся изучением данной проблематики.

Так о роли среды в понимании трудной ситуации высказывалась Б.Я. Шведина. Именно окружающая среда создает события, которые вынуждают человека задействовать имеющиеся у него умения и навыки, а в случае, если их будет недостаточно для преодоления сложившейся ситуации, человеку придется прибегнуть к изменению алгоритмов осуществления своей деятельности, что и будет являться трудной ситуацией [1].

Роль биологических потребностей в восприятии трудной ситуации рассматривает Н.Г. Осухова, которая представляет трудную жизненную ситуацию, как ситуацию, в которой «в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворить свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов деятельности, выработанных в предыдущие периоды жизни» [5, с. 25].

Понятие трудной ситуации жизненного пути с позиции привлечения внешних ресурсов и субъективной значимости рассматривает И.Г. Кузина. Согласно взглядам исследователя, нарушение социальных контактов человека и привычного порядка его жизни, приводит к субъективному восприятию возникшей ситуации, как невозможной для самостоятельного преодоления, что вынуждает человека адаптироваться к новым социальным условиям [3].

По мнению Н.И. Наенко, «трудная ситуация» – это продукт субъективного восприятия действительности. Объективная угроза может отсутствовать, но человек из-за ошибок восприятия может представлять имеющуюся ситуацию, как трудную. Главным фактором, являющимся основанием данной ошибки является значимость конкретной ситуации для данного человека. Ситуация может быть незначимой, хотя объективно трудной, но человек не будет воспринимать ее таковой. Или ситуация может быть очень значимой, но из-за наличия позитивного опыта разрешения подобных ситуаций она также не будет воспринята как трудная [1, с. 194].

С позиции фемениологического подхода наиболее полное описание критериев оценки ситуации, позволяющих назвать ее трудной, принадлежит Е.А. Петровой. К этим критериям относятся:

- 1) трудная ситуация предъявляет человеку требования, выходящие за рамки текущей социализации, вынуждая его проходить процесс ресоциализации;
- 2) алгоритмы привычного поведения оказываются не эффективными при разрешении сложившейся ситуации;
- 3) осуществление текущей деятельности человеку становится недоступным;
- 4) разрушается круг привычного общения;
- 5) возникает ощущение стресса [6].

Таким образом, можно выделить две ведущие позиции в восприятии трудных ситуаций, где к первой можно отнести взгляды, в рамках которых ведущую роль в рассмотрении трудных ситуаций отдается конфликту между имеющимися ресурсами и возникающими потребностями человека (или требованиями окружающей среды), а ко второй взгляды, подчеркивающие роль субъективной значимости

ситуации для конкретного человека. На наш взгляд в рамках данного исследования целесообразно рассматривать обе представленные позиции, поскольку в своей сути они не противоречат друг другу.

Также теоретический анализ проблемы исследования «трудной ситуации» позволяет нам выделить следующие общие признаки данного понятия: трудная ситуация является таковой лишь при взаимодействии объективной действительности и субъективного восприятия человека; ситуация, выходящая за привычный образ жизни человека с большей вероятностью будет воспринята им, как трудная; трудная ситуация в своей сути предполагает направленную активность субъекта на ее преодоление.

С целью выявления представлений о трудной жизненной ситуации у детей с легкой и умеренной интеллектуальной недостаточностью было проведено эмпирическое исследование, в котором было использовано стандартизированное интервью, направленное на изучение представлений детей с интеллектуальной недостаточностью о трудной жизненной ситуации.

Задача стандартизированного интервью в рамках проводимого исследования заключается в определении влияния умственных особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью на восприятие трудной ситуации.

С целью стандартизации проводимой беседы нами был подготовлен протокол, фиксирующий порядок раскрытия тем, ответы на поставленные вопросы и тактику поведения психолога.

Программа беседы включает в себя 7 вопросов: 5 – вспомогательных вопросов, использование которых обусловлено потребностью в установлении контакта с респондентами; 2 – основных, направленных на изучение имеющихся представлений о трудных ситуациях. Соотношение вспомогательных и основных вопросов на наш взгляд является оптимальным для рассматриваемой нами выборки, поскольку учитываются слабые возможности концентрации внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью.

В исследовании принимали участие 40 учащихся в возрасте от 11 до 15 лет, имеющих интеллектуальную недостаточность, подтвержденную медицинским заключением. У 25 человек диагностирована легкая интеллектуальная недостаточность (F70 – согласно МКБ-10), а у 15 – умеренная интеллектуальная недостаточность (F71 – согласно МКБ-10).

Обработка и интерпретация полученных результатов осуществлялась с помощью метода категоризации значений [2, с. 190]. В зависимости от наличия ответа на поставленный вопрос, все ответы делились на две категории: «нет ответа», «ответ получен». Выделение случаев, когда ответ на поставленный вопрос не был получен, позволяют исключить ответы учащихся, которые бы исказили полученные результаты ввиду отсутствия понимания вопроса. Если ответ на вопрос был получен, то дальнейшие категории выделялись на основе полученной от детей информации. Статистическая значимость полученных результатов проверялась при помощи точного теста Фишера (pF).

Рассмотрим и проанализируем полученные результаты. Выявление представлений об изучаемом феномене в рамках интервью осуществлялось через оценку узнаваемости понятия «трудная ситуация» и получение свободной интерпретации данного понятия. Изучение узнавания понятия «трудная ситуация» осуществлялось посредством вопроса: «Приходилось ли тебе когда-нибудь слышать словосочетание «трудная ситуация»? Полученные результаты представлены на рисунке 1.

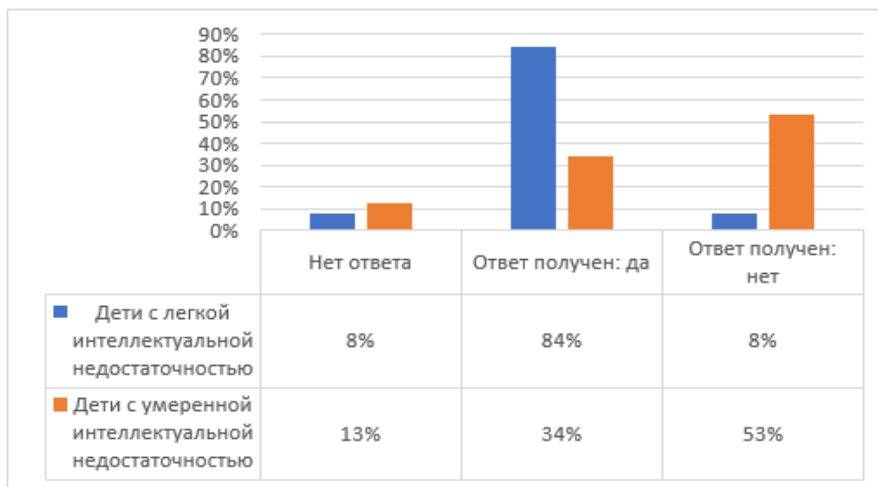


Рис. 1. Распределение ответов в процентах на вопрос: «Приходилось ли тебе когда-нибудь слышать словосочетание «трудная ситуация»?»

По результатам проверки доступности для понимания данного вопроса установлено, что интеллектуальная недостаточность не влияет на возможность ответить на задаваемый вопрос, поскольку

отсутствует связь между степенью интеллектуальной недостаточности и наличием ответа на поставленный вопрос ($p_F = 0,48$).

Было установлено, что 84% детей с легкой интеллектуальной недостаточностью ранее были знакомы с понятием «трудная ситуация», а 8% детей с легкой интеллектуальной недостаточностью утверждали, что ранее не слышали данное словосочетание. Данный результаты позволяют сделать вывод о том, что подавляющее число детей с легкой интеллектуальной недостаточностью ранее встречались с понятием «трудная ситуация».

В то же время, у 53% детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью утверждали, что ранее не слышали словосочетание «трудная ситуация», а 34% детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью ранее уже встречались с понятием «трудная ситуация».

В результате нами была обнаружена тесная связь интеллектуальной недостаточности и получаемых ответов на вопрос, касающийся узнавания понятия «трудная ситуация». Так с увеличением степени интеллектуальной недостаточности, увеличивается число ответов «нет» ($p_F = 0,0013$), что указывает на тот факт, что у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью снижается частота узнавания словосочетания «трудная ситуация». Данный факт может быть обусловлен недостаточным развитием процессов памяти у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью.

Далее рассмотрим возможность детей с интеллектуальной недостаточностью дать свою интерпретацию понятия «тяжелой ситуации». Детям с легкой и умеренной интеллектуальной недостаточностью предлагалось ответить на вопрос: «Как ты понимаешь значение словосочетания «трудная ситуация»?». Ответы на данный вопрос в зависимости от наличия ответа распределились по следующим категориям: «нет ответа», «ответ получен». Если дети давали ответ на задаваемый вопрос, то все ответы делились на следующие общие категории: «когда трудно», «катастрофы», «утрата социальных контактов», «безвыходная ситуация». Полученные результаты представлены на рисунке 2.

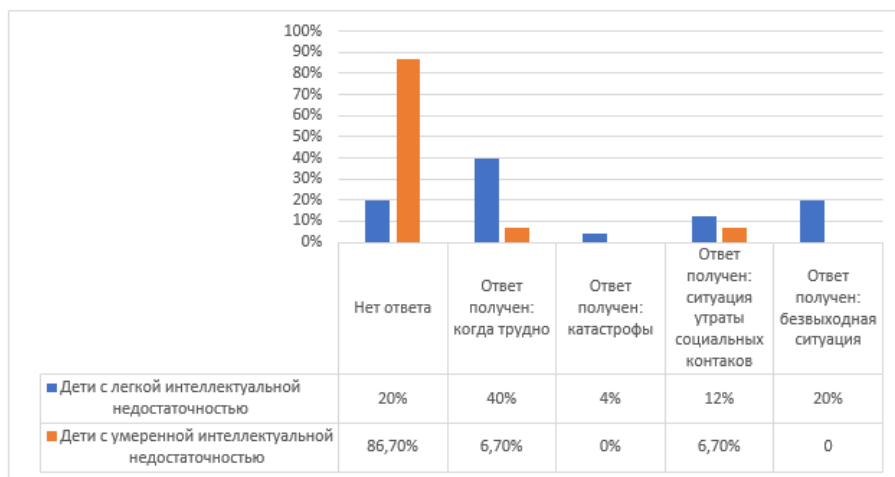


Рис. 2. Распределение ответов в процентах на вопрос: «Как ты понимаешь значение словосочетания «трудная ситуация»?»

Полученные результаты позволяют сделать вывод о существовании прямой связи между степенью интеллектуальной недостаточности и способностью дать определение словосочетанию «трудная ситуация» ($p_F = 0$).

Можно констатировать, что дети с умеренной интеллектуальной недостаточностью неспособны дать определение трудной ситуации, т. к. у них затруднена (нарушена) способность оперировать абстрактными понятиями. Поэтому ответы на данный вопрос мы не можем использовать для выявления статистически значимых различий, однако он позволяет выявить особенности оценки ситуации и собственных ресурсов детьми с интеллектуальной недостаточностью.

В свою очередь 40% детей с легкой интеллектуальной недостаточностью интерпретировали словосочетание «трудная ситуация» буквально: «Трудная ситуация – это когда мне трудно», что так же отражает сложности в интерпретации абстрактных понятий. Тем не менее дети с легкой интеллектуальной недостаточностью предпринимали попытку дать свою интерпретацию «трудной ситуации», которая преимущественно выражалась в восприятии трудной ситуации, как «безвыходной» (20% детей с легкой интеллектуальной недостаточностью), а также в оценке ситуации, как угрожающей привычному порядку жизни (4% детей с легкой интеллектуальной недостаточностью воспринимали трудную ситуацию, как ситуацию связанную с катастрофой); 12% детей с легкой интеллектуальной недостаточностью воспринимали трудную ситуацию, как ситуацию утраты социальных контактов.

В выборке детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью 86,7% детей не смогли ответить на поставленный вопрос. Однако, 6,7% детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью воспринимали трудную ситуацию, как ситуацию утраты социальных контактов. Это указывает на то, что в качестве трудной ситуации чаще всего дети с умеренной интеллектуальной недостаточностью воспринимают ситуации, связанные со взаимодействием с людьми.

Результаты, полученные в данной выборке, из-за недостаточного их количества, не могут быть подвергнуты статистическому анализу, что и не позволяет сделать вывод о наличии связи между степенью интеллектуальной недостаточности и имеющимися представлениями касательно трудной ситуации. Однако мы можем проследить тенденцию в представлении детей с интеллектуальной недостаточностью о ситуациях, которые они могли бы назвать трудными: ситуации утраты социальных контактов, а также ситуации, когда дети с интеллектуальной недостаточностью не обладают необходимыми знаниями и навыками для разрешения возникшей проблемы.

Таким образом, мы можем сделать предположение о том, что при оказании психологической помощи детям, имеющими умеренную интеллектуальную недостаточность, необходимо обратить особое внимание на ситуации, связанные с утратой социальных контактов, а в случае с детьми, имеющими легкую интеллектуальную недостаточность как на ситуации, связанные с отсутствием необходимых знаний и навыков для самостоятельного преодоления, так и на ситуации, связанные с утратой социальных контактов.

Полученные результаты могут быть использованы в подборе профилактических и коррекционных мероприятий в работе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, и столкнувшимися с трудными ситуациями жизненного пути.

Список литературы

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учеб. пособ. / А.Я. Анцупова, А.И. Шпилова – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 496 с.
2. Квале С. Исследовательское интервью / С. Квале. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.
3. Лакреева А.В. Трудная жизненная ситуация как фактор социально-психологической дезадаптации подростка / А.В. Лакреева, М.В. Хомутова // Концепт. – 2016. – Т. 24. – С. 135–140.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – 26-е изд., испр. и доп. – М.: Оникс, 2009. – 1359 с.
5. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособ. / Н. Г. Осухова. – М.: Академия, 2012. – 288 с.
6. Петрова Е.А. Психология: учеб. пособ. / Е.А. Петрова, С.В. Шмелёва, А.В. Голенков. – М.: Изд-во Российского гос. социального ун-та, 2013. – 349 с.

Корчагина Лариса Михайловна

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

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ИНВАЛИДОВ: ОПЫТ СОПРОВОЖДАЕМОГО ПРОЖИВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается опыт применения технологии сопровождаемого проживания на базе различных типов жилых помещений, которые в настоящее время получили развитие во многих регионах РФ. Показано обучение инвалидов в различных форматах реализации данной технологии.

Ключевые слова: сопровождаемое проживание, инклюзия, учебно-тренировочные квартиры, дом сопровождаемого проживания, арт-поместье.

С 2017 года технология сопровождаемого проживания закреплена приказом Минтруда, в котором были даны методические рекомендации по её применению.

Сегодня сопровождаемое проживание – это главная альтернатива стационарным учреждениям социального обслуживания для инвалидов – психоневрологическим интернатам. Людям, имеющим тяжелые заболевания, (аутизм, шизофрения, генетические и речевые нарушения, ДПП и др.), предоставляется возможность жить либо дома, либо в условиях, приближенных к домашним, учиться самообслуживанию – от бытовых дел до планирования собственного бюджета, а самое главное – адаптироваться в социальной среде и интегрироваться в общество.

В настоящее время в регионах России разработаны различные проекты сопровождаемого проживания, реализуемые на базе жилых помещений.

Учебно-тренировочные квартиры (г. Рязань).

С 2019 года на базе Центра социальной реабилитации инвалидов в г. Рязани технология сопровождаемого проживания инвалидов реализуется в форме учебно-тренировочных квартир. Рязань – второй город в России после Санкт-Петербурга, в котором данная технология реализуется в работе с лицами с функциональными нарушениями. В настоящее время функционируют 3 квартиры, в которых юноши

и девушки с инвалидностью занимаются по программам, включающим учебно-практические блоки «дом – аптека – магазин – транспорт», обучение домоводству и самообслуживанию, основам гигиены, навыкам шитья, занятиям творчеством, физкультурой.

Курс обучения в учебно-тренировочной квартире рассчитан на 9 месяцев. Занятия в учебно-тренировочной квартире проходят по будням и длятся несколько часов. По мере социальной адаптации ребят будет осуществлен переход к другим формам учебного сопровождения: это кратковременное двухдневное обучение в выходные дни и курсовое круглогодичное.

Сопровождение осуществляет профессиональная команда специалистов: психологи, специалисты по реабилитации людей с инвалидностью, социальный педагог, медицинский работник, организатор досуга.

Дом сопровождаемого проживания для слепоглохих «Тихий дом» (Новая Москва).

В 2017 году в Новой Москве (поселение Первомайское, деревня Верховье) открылся трехэтажный дом площадью 400 квадратных метров для слепоглохих в возрасте от 18 лет и старше, оставшихся без попечения родителей. Данный проект был запущен Фондом поддержки слепоглохих «Со-единение»

В «Тихом доме» помогают обрести навыки самообслуживания в быту: самостоятельно стирать вещи, гладить, убирать. Посещение магазинов происходит в сопровождении помощников, помогают готовить простые блюда, выращивать растения на огороде, собирать урожай, ухаживать за домашними животными. В зависимости от состояния здоровья жильцы дома работают в мастерских, что содействует их трудовой адаптации.

В «Тихом доме» организовано тестирование различных средств обучения и реабилитации для слепоглохих. Так, с целью интересного проведения досуга людей с ограничениями слуха и / или зрения прошло тестирование двух настольных игр для слепоглохих – гобблет и квиксо. По итогам тестирования, данные игры были положительно оценены проживающими, и предложено было расширить линейку подобных игр.

Также с подопечными «Тихого дома» проводятся мастер-классы по использованию различных современных технических средств реабилитации. Так, тестирование прошла трость для незрячих «Спутник». По итогам тестирования были даны комментарии и пожелания к доработке устройства.

На первом этаже дома расположены учебные квартиры, в которых можно попробовать временно пожить в системе сопровождаемого проживания и поучиться навыкам самостоятельной жизни.

Жилой квартал в ЖК «Новая Охта», г. Санкт-Петербург.

Это совместный проект Санкт-Петербургской ассоциации общественных объединений родителей детей-инвалидов «ГАООРДИ» и ПАО «Группы компаний ЛСР», который включает:

- организацию постоянного самостоятельного проживания при минимальном социальном сопровождении в квартирах группового назначения, расположенных в обычном жилом квартале;
- организацию сопровождаемой трудовой занятости в трудовой мастерской.

В 2019 году функционировало уже 2 дома сопровождаемого проживания. Дома рассчитаны на 38 проживающих (по 19 человек в доме). На проживание принимаются мужчины и женщины в возрасте от 18 до 52 лет, имеющие инвалидность 1-й и 2-й группы. Проживающие адаптированы и не нуждаются в постоянном медицинском уходе и сопровождении. Жильцы регистрируются по месту проживания сроком на 10 лет с правом продления регистрации, и с ними заключается договор о безвозмездном пользовании помещением, без права собственности. Все имущественные права на имеющуюся собственность за ними сохраняются.

В домах по 3 этажа, на каждом этаже по 1 квартире, в каждой квартире – кухня-гостиная, прачечная и индивидуальные комнаты проживающих.

Жильцы живут практически самостоятельно: готовят, убирают комнаты, покупают продукты. Но при необходимости есть дежурные социальные работники из службы сопровождения общественного объединения «ГАООРДИ», которые готовы предоставлять услуги 24 часа в сутки. Оплата услуг производится в размере 80% за счет средств бюджета Санкт-Петербурга, 20% – за счет средств благотворителей. Оплата жилищно-коммунальных услуг, технического обслуживания дома, продуктов питания, хозяйственных средств и др. личных нужд осуществляется за счет жильцов дома.

Трудовая и дневная занятость инвалидов обеспечена работой в Центре дневного пребывания «ГАООРДИ» и в оборудованной трудовой мастерской, которую находится в шаговой доступности. В мастерской можно освоить такие ремесла, как производство керамики, ткачество, бисероплетение, как валяние из шерсти, батик. Работают кружки по музыке, оригами, рисованию, деревянной игрушки и др. Вечерами и в выходные дни мастерская работает как кафе, куда могут приходиться все желающие. На ее базе проводятся различные творческие и культурные мероприятия с участием аниматоров, мастеров различных ремесел и волонтеров.

Арт-поместье «Новые берега», Пензенская область.

С 2018 года один из лидеров среди НКО по теме сопровождаемого проживания молодых людей с инвалидностью АНО «Квартал Луи» при поддержке Правительства РФ, Минтруда и социальной защиты населения РФ, РПЦ, бизнеса реализует долгосрочный арт-проект «Новые берега», который направлен на проживание, обучение, трудоустройство, профориентацию, реализацию собственных инициатив молодых людей с физической и ментальной инвалидностью и семей, имеющих детей с инвалидностью.

Цель проекта «Новые Берега»: создание в течение нескольких лет инновационного инклюзивного пространства – территории, на которой будут распространены креативные практики инклюзии и интеграции для людей с разными формами инвалидности в активную социальную деятельность. Предусмотрен формат проектной активности, профессионального обучения, повышения уровня самостоятельности и трудоустройства, а также создание не менее 4 филиалов на территории других регионов.

В задачи проекта входит создание и оснащение новых объектов доступной среды, при этом особое внимание уделяется тем проектам, которые в долгосрочной перспективе направлены на инклюзивное обучение, творчество, культуру, на развитие спорта, туризма предпринимательства среди инвалидов, формирование новых инклюзивных рабочих мест. Особое значение имеет задача по повышению квалификации специалистов, работающих в сфере инклюзии. Обобщение и применение актуальных социальных практик по работе с людьми, имеющими инвалидность, распространение опыта по организации инклюзивного креативного пространства на территории РФ является необходимым условием реализации проекта.

Как отдельное направление получило развитие сопровождаемое проживание молодых людей с ментальной инвалидностью из числа выпускников интерната для умственно отсталых детей. Они живут, развиваются, осваивают новые знания и профессии в сопровождении кураторов. С октября 2021 года в рамках проекта проходит обучение таким профессиям, как инклюзивный гид, вожатый, сотрудник гостиничного сервиса.

Ежемесячно на базе арт-поместья проходят недельные стажировки по программе «Лидеры изменений. Равный – равному» как для специалистов профильных учреждений, так и для молодых, активных людей с инвалидностью.

Результаты проекта:

- молодые люди с инвалидностью – резиденты приобрели опыт социального проектирования в формате «благополучатель как благотворитель», разработали и вывели на уровень реализации собственные проектные инициативы;

- молодые люди с ментальной инвалидностью приобрели базовые навыки самостоятельной жизни в доме, стали работниками кафе и экофермы, приобрели трудовые навыки, вышли на уровень внешних социальных практик: занятия спортом (хоккей), массаж, узнали, что значит быть активным путешественником, стали больше путешествовать, посетили первый раз в жизни море, достопримечательности Пензенской области, повысили уровень самоорганизованности, самоанализа и рефлексии;

- молодые люди с инвалидностью – студенты арт-поместья – освоили базовые курсы (тайм-менеджмент, психология общения, рынок труда и основы трудоустройства) и приступили к профилизации по следующим направлениям: вожатый, специалист в гостиничном сервисе, помощник гида;

- активные люди с инвалидностью и профильные специалисты из регионов РФ смогли познакомиться с работой арт-поместья и разработать собственные проектные инициативы для внедрения в своих регионах;

- создана доступная инфраструктура: 4 жилых дома, образовательный центр, open air сцена, реабилитационно-оздоровительный центр, кафе, эко-ферма, хостел, храм, благоустроена территория, установлены тактильные индикаторы.

В настоящее время технология сопровождаемого проживания применяется в 39 регионах страны. Даже если у человека с различными функциональными нарушениями есть родители, родственники, он всё равно обречён на изолированное существование, так как не может жить и работать самостоятельно. Когда умирают родители, таких людей часто отправляют в психоневрологические интернаты и дома-интернаты для престарелых и инвалидов. Технология сопровождаемого проживания призвана дать равные возможности инвалидам во всех сферах жизни и шанс на самостоятельную жизнь.

Список литературы

1. «Новые берега» – первое в России инклюзивное арт-поместье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dobro.ru/project/10053177> (дата обращения: 27.03.2023).
2. Ржаненков А.Н. Санкт-Петербург – социальный город / А.Н. Ржаненков // Отечественный журнал социальной работы. – 2021. – №1. – С. 134–144.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mintrudsoc.ryazangov.ru/news/1231668/> (дата обращения: 27.03.2023).
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://podolskoe-blago.ru/2016/10/22/tixij-dom-dom-dlya-slepogluxix/> (дата обращения: 27.03.2023).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА К ДЕТСКОМУ САДУ

Аннотация: в статье раскрываются понятия социально-психологической адаптации, описываются критерии адаптации детей к детскому саду. На основании выделенных критериев определяются особенности адаптации детей с расстройствами аутистического спектра, приведены примеры трудностей, которые могут возникнуть на пути приспособления ребёнка к условиям дошкольного образования.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, расстройства аутистического спектра, дошкольное учреждение, сопровождение.

Изучением феномена социально-психологической адаптации занимались такие учёные как Л.С. Выготский, Д.А. Желтова [5], Е.В. Жердева, Дж. Келли, И.А. Коробейников, И.А. Костин, Т.В. Костяк, А.А. Налчаджян [6], Б.Д. Парьгин, Ж. Пиаже, А.А. Реан, Э. Эриксон и др.

Л.С. Выготский считал, что на каждом возрастном периоде создаётся своя уникальная ситуация развития, характеризующая отношения между ребёнком и окружающей его социальной действительностью. Адаптация является механизмом как физического, так и психологического приспособления к изменившимся условиям жизни.

Социально-психологическая адаптация – это средство защиты личности, с помощью которого ослабляются или устраняются внутреннее психологическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния, возникающие при взаимодействии с другими людьми и обществом [3].

Для ребенка детский сад является новым, неизведанным пространством, где он встречает много незнакомых взрослых и сверстников. В этот период нормотипичный ребенок благодаря своим внутренним ресурсам, работе педагогов и поддержке родителей начинает приспосабливаться, заводит друзей, привыкать к новому режиму дня и совершенно новой коллективной деятельности. Как показывает практика, процесс адаптации далеко не всегда протекает гладко. Дети тяжело расстаются с родителями утром, не могут уснуть в «тихий час», отказываются от еды, находятся в подавленном психоэмоциональном состоянии. В ряде исследований представлены три уровня прохождения адаптации: лёгкая (1–2 недели), средняя (15–40 дней), тяжёлая (от 2 до 6 месяцев) [1].

Об успешном завершении периода адаптации обучающегося принято говорить тогда, когда на смену отрицательным эмоциям приходят положительные. У ребёнка наблюдаются следующие проявления, которые характеризуют социально-психологическую адаптацию:

- при утреннем расставании не плачет и с желанием идет в группу;
- взаимодействует с воспитателем в группе;
- следует режимным моментам;
- ориентируется в пространстве группы;
- определяет любимую игрушку;
- ребенок вспоминает забытые навыки самообслуживания;
- проявляются новые достижения, которым он научился в саду;
- восстановилась речь и нормальная (характерная для конкретного ребенка) двигательная активность дома, а затем и в детском саду;
- ребёнок спокойно засыпает как в детском саду, так и дома;
- восстанавливается аппетит.

Основываясь на научных трудах, принято выделять два критерия успешной адаптации: внутренний комфорт (эмоциональная стабильность и удовлетворенность) и внешняя адекватность поведения (готовность следовать установленным нормам и выполнять требования).

Устойчивые трудности адаптации к среде характерны практически для всех людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) на всем протяжении жизненного цикла. Для ребёнка с РАС приспособиться к новым условиям дошкольного учреждения особенно трудно. В этот период могут наблюдаться:

- повседневные ритуалы, которые не получится соблюдать в изменённой ситуации, что может вызвать стойкое неприятие детского сада и привести к дезадаптации;
- пищевые предпочтения, которые не могут быть удовлетворены в дошкольном учреждении, так как питание регулируется правилами СанПиН и составляется с учётом калорий и балансом питательных веществ;

– отсутствие или недостаточность взаимодействия, включая коммуникацию с педагогами и сверстниками, приводящее не только к проблемам социализации, но и к трудностям соблюдения режимных моментов, проведения коррекционно-развивающих занятий.

Успешность включения детей с расстройствами аутистического спектра зависит от эффективности учитывающих эти нарушения индивидуальных образовательных программ, обучающих технологий, от отношения к таким детям окружающих, от той образовательной среды, в которой находится ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

В большинстве случаев дети с РАС не заинтересованы в общении и игре со сверстниками и взрослыми, поэтому сначала важно замотивировать детей на взаимодействие и дать модель коммуникации (М.А. Адильжанова [2], Н.А. Голобородько, Л.А. Тишина [4]). Например, взрослый может убрать интересную для ребёнка игрушку на полку, чтобы ребёнок, не мог её достать, тогда взрослый называет предмет, стимулируя тем самым эхо-реакцию ребёнка. Также дети могут подвести взрослого к нужному предмету, тогда мы тоже даём образец вербального поведения.

Социализация ребёнка среди сверстников не происходит естественным путём, без участия взрослого, поэтому педагогам необходимо создавать ситуации для социального контакта. Это могут быть «Игровые встречи» в особо контролируемой ситуации только с одним сверстником и взрослым. Организация такой встречи должна быть направлена на приобретение приятных впечатлений, которые будут ассоциироваться с другим ребёнком. Для дошкольника с РАС с его чувствительной нервной системой социализация среди других детей может быть очень неприятным процессом, поэтому важно не перегружать ребёнка, чтобы избежать возможного закрепления негативных впечатлений от контактов, появления стойких ауто стимуляций и нежелательного поведения [7; 8].

Возможно, есть необходимость в организации дней ознакомления с детским садом, например, в летнее время, когда родители вместе с ребёнком смогут попасть в учреждение. В это время специалисты – логопеды, дефектологи, психологи, педагоги могут провести диагностику, родители – получить консультацию, а дети начать постепенно привыкать к группе и незнакомым взрослым. При этом важно, чтобы ребёнок получал приятные впечатления от посещения детского сада. Чтобы решить эту задачу, стоит отыскать мотивационный стимул, то, что приносит конкретному ребёнку эмоциональное удовлетворение (игрушка, предмет, сенсорный или вкусовой стимул). Если, по словам родителей, ребёнку необходимо соблюдение ритуалов, можно начать создавать визуальное расписание, соответствующее тому, что будет во время обучения. Родители смогут организовать дома похожий режим, чтобы режимные моменты детского сада не дезадаптировали ребенка, а способствовали эффективному коррекционно-развивающему процессу.

Список литературы

1. Адаптация ребёнка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации / авт.-сост. Н.В. Соколовская. – Изд. 2-е, перераб. – Волгоград: Учитель. – 2020. – 188 с.
2. Адильжанова М.А. Влияние имитационных способностей на развитие речи у детей с аутизмом / Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: мат. IV Междунар. науч.-практ. конф.; под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – 2014. – С. 18–20.
3. Волчанская В.О. Социально-психологическая адаптация в отечественной и зарубежной психологии // Человеческий капитал. – 2019. – Вып. №12 (132). – С. 108–113.
4. Голобородько Н.А. Модели вербального и невербального поведения в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Н.А. Голобородько, Л.А. Тишина // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы: сб. тезисов участников шестой всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обухова. – 2018. – С. 262–265.
5. Желтова Д.А. Социально-психологическая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2013.
6. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо. – 2010. – 368 с. – (Психологическое образование).
7. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. образования / В.В. Ткачева, Е.Ф. Архипова, Г.А. Бутко [и др.]; под ред. В.В. Ткачевой. – М.: Академия, 2014. – 272 с.
8. Пыжьянова Л. Как помочь ребенку в период адаптации / Л. Пыжьянова / Дошкольное воспитание. – 2003. – №2. – С. 14–16.

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ СО СКЛОННОСТЬЮ К АГРЕССИИ

***Аннотация:** в статье рассматривается коммуникативное поведение подростков со склонностью к агрессии как ненормативное поведение. Приводятся особенности коммуникативного поведения подростков со склонностью к агрессии.*

***Ключевые слова:** подростковый возраст, склонность к агрессии, коммуникативное поведение, особенности.*

В подростковом возрасте общение становится ведущим видом деятельности. Подросток самостоятельно пытается выстраивать социальные контакты, применяя свои коммуникативные навыки и умения. Стоит отметить, что именно в этот возрастной период проявляется особое внимание к сверстникам, которые выступают неким проводником между подростком и внешним миром, между подростком и внутренним миром.

К основным характеристикам подростка относятся: большая, по сравнению с другими возрастными, значимость тесных эмоциональных контактов и интенсивный процесс социализации, который заменяет характерное противодействие подростков взрослому обществу. Подросток активно ищет друзей, единомышленников, кумиров, значимых для себя людей, он много времени уделяет искреннему и эмоциональному общению, в котором подросток склонен к крайностям, то есть видению мира в черно-белое, то, что произошло, хорошо или плохо, люди, друзья или враги, также происходит быстрая смена симпатий и привязанностей [2].

Общение подростков – это своего рода повторение отношений, существующих в обществе взрослых, в большей степени это формы общения, которые подростки видят в своих семьях. То есть подростки имитируют общение и поведение значимых взрослых, в большинстве случаев это родители или кумиры телевидения. Учитель для подростка уже не является таким уж непререкаемым авторитетом, как для младших школьников. Но при этом учителя должны иметь не столько авторитет своей роли, сколько авторитет своей личности, способной заинтересовать и стать не тем избегаемым взрослым, а человеком, который может послужить примером. Подростки предъявляют высокие требования к деятельности, отношению, поведению, личности учителя. Устанавливая взаимодействия со многими учителями, они постоянно их оценивают. На основе этих оценочных суждений подросток и строит свое отношение к учителям [1].

И.А. Стернин определяет коммуникативное поведение как поведение личности, которое регулируется нормами, принятыми в обществе [3]. Он рассматривает коммуникативное поведение с точки зрения нормативности и ненормативности. Если коммуникативное поведение нарушает общепринятые нормы, то оно считается ненормативным. Коммуникативное поведение проявляется в стандартных ситуациях, когда применяются коммуникативные навыки и умения: при знакомстве, извинении, привлечении внимания и т. д. В подростковом возрасте без устойчивой модели коммуникативного поведения сложнее выстраивать отношения с окружающими людьми, потому как возникают проблемы с адаптацией к новому и незнакомому кругу общения.

Определяют следующие особенности коммуникативного поведения подростков со склонностью к агрессии:

- это неумение вызывать доверия со стороны других людей, т.е. подозрительное отношение к окружающим;
- это проявление вербальной агрессии, которую зачастую подросток сам не замечает и не способен скорректировать такое поведение;
- это неумение регулировать собственное коммуникативное поведение в соответствии с возникшей ситуацией, т. е. ригидность коммуникативных навыков и умений;
- неумение пользоваться формами поведенческого и речевого этикета с соблюдением существующих социальных, моральных и этических норм.

Из-за своей склонности к агрессии у подростков возникают трудности в общении. К сожалению, они не могут скрыть негативного отношения к другим людям, им трудно контролировать свой повышенный тон голоса, они не могут сдержаться, чтобы не сделать едкое замечание, используя грубые выражения в адрес других. Необходимо помочь подросткам со склонностью к агрессии сформировать нормативное коммуникативное поведение, развивая их коммуникативные навыки и умения.

Список литературы

1. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М., 2015.
2. Савина Н.Н. Социально-психологический портрет современных подростков // Воспитание школьников. – 2010.
3. Стернин И.А. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения / И.А. Стернин, У.Д. Камбаралиева // Коммуникативные исследования: электрон. науч. журн. – 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 04.04.23).

Кураковская Татьяна Борисовна

бакалавр, педагог-психолог
МБОУ «Центр образования №44
им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова»
г. Тула, Тульская область

Баранова Галина Анатольевна

канд. пед. наук, доцент
ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников
образования Тульской области»
г. Тула, Тульская область

Носонова Ирина Николаевна

бакалавр, учитель-логопед
МБОУ «Центр образования №44
им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова»
г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-105978

КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО СОХРАНЕНИЯ МЕНТАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация: в статье раскрываются понятия коррекционно-развивающая образовательная среда, эмоциональное и ментальное здоровье, описывается атмосфера, созданная в МБОУ «ЦО №44» в учебном корпусе №3 «Сказка», которая сочетает привычные и неординарные элементы в эстетическом оформлении с целью развития, обучения воспитанников с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: эмоциональное здоровье, ментальное здоровье, эмоциональное благополучие, дети с особыми образовательными потребностями, коррекционно-развивающая образовательная среда, народное искусство, культурное наследие народов, экологическое воспитание.

Внимание к проблеме сохранения ментального и эмоционального здоровья у дошкольников привлечено тем, что с каждым годом появляется все больше дошкольников с отклонениями в развитии эмоциональной сферы.

Психическое (ментальное) здоровье является необходимым условием полноценного развития ребенка в процессе его жизнедеятельности.

Всемирная организация здравоохранения дает такое определение понятию ментальное здоровье – это состояние психического благополучия человека, которое позволяет ему реализовать собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

Одной из задач Федерального Государственного Образовательного Стандарта дошкольного образования является «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе эмоционального благополучия».

Термин «эмоциональное здоровье» определяется Л.В. Тарабакиной как составляющая часть психологического здоровья человека, которая позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, порождать положительно окрашенные переживания.

Осознание ребёнком того, что его любят – главный компонент ментальной защищенности, которая является одним из основных условий полноценного развития дошкольника.

Мероприятия по сохранению эмоционального и ментального здоровья были проведены в МБОУ Центре образования №44 г. Тулы по инициативе педагога-психолога и учителя-логопеда: «Неделя добрых слов», знакомство с наследием тульского края, изучение истории и традиций своей малой родины, экологические мероприятия.

Коррекционно-развивающая образовательная среда детского сада должна обеспечивать условия для полноценного развития воспитанников с особыми образовательными потребностями. Она должна быть сформирована в соответствии с требованиями ФГОС, быть разнообразной, безопасной, многофункциональной. Развивающая среда включает комплекс различных материалов, пособий, игрушек, мебели и оборудования, которые задействуются в процессе воспитания и обучения.

Коррекционно-развивающая среда должна помочь привнести в коррекционную работу яркие эмоциональные раздражители с элементами неожиданности и новизны. Здесь важно следовать принципу «развивающей» интриги. Среда, окружающая детей, должна обеспечивать:

– чувство психологической защищенности – средства полноценного развития (т. е. должна быть обеспечена радость существования);

– решать через предметно-игровую среду проблемы познания и развития, их решение должно осуществляться с одинаковой степенью заинтересованности «ребёнок-педагог»;

– сочетание привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды

В соответствии с требованиями ФГОС, развивающая среда должна формироваться с учётом следующих принципов:

– принцип дистанции: позиции между взрослыми и детьми, заключающийся в том, что воспитанники и педагоги должны общаться на одном уровне;

– принцип активности: позволяет взрослым и детям работать вместе, что делает занятия более эффективными;

– принцип стабильности и динамичности: ориентирован на возможные изменения, которые могут происходить у взрослых детей, изменении интересов;

– принцип комплексирования и гибкого зонирования: позволяет детям в одной группе заниматься разными видами деятельности, не пересекаясь друг с другом;

– принцип эстетичности используемых материалов;

– принцип гендерных и возрастных различий;

– принцип свободы выбора игры и сюжета, позволяющий детям выбирать занятие по своему вкусу.

Умело организованная коррекционно-развивающая среда позволяет вывести детей на качественно новые уровни владения социально-бытовыми навыками и умениями, а также поставить перед ними более сложные задачи в умственном и психическом развитии. Ребёнок развивается на фоне среды. Среда должна быть не просто «обстановкой», а источником детского развития. В нашем учреждении создана эстетичная, способствующая правильному развитию ребенка, обстановка, помогающая детям с особыми образовательными потребностями восстанавливать благоприятный эмоциональный фон, улучшать имеющиеся навыки и получать те, которые ранее получены не были.

Так как 2022 год в России был объявлен Годом народного искусства и нематериального культурного наследия народов, педагоги нашего ДОУ познакомили детей с достопримечательностями и традициями Тулы и Тульской области. Тула – это оружейная столица, славится наш город самоварами, пряниками, гармонью, филимоновской игрушкой (художественный промысел, сформировавшийся в деревне Филимоново Одоевского района Тульской области), белевским кружевом и белевской пастилой. Была сделана выставка «Край наш Тульский». Изучение традиций Тульского края способствует формированию устойчивой связи поколений, развитию любви к отечеству, которая начинается с осознанного отношения к малой родине.

Говоря об изучении культуры нашего края, нельзя не вспомнить о великом русском писателе, нашем земляке Л.Н. Толстом, чья жизнь и творчество связаны с Ясной Поляной. Сейчас Ясная Поляна – это музей-заповедник в Тульской области. В 2028 году в России пройдет празднование 200-летия со дня рождения Л.Н. Толстого. Педагоги читают с детьми сказки и басни писателя, раскрашивают иллюстрации к ним, рассказывают об его имении в Ясной Поляне, на логопедических занятиях используются приемы мнемотехники при составлении пересказа. Были подготовлены театрализации басни «Мужик и лошадь», рассказа «Филиппок».



Рис. 1. Театрализация рассказа «Филиппок»

С раннего возраста педагоги знакомят детей с жизнью и творчеством Л.Н. Толстого. Для этого созданы все условия – фотографиями писателя, картинами пейзажей Ясной Поляны, сказками и иллюстрациями оформлены уголки и рекреации нашего детского сада.



Рис. 2. Тематическое оформление рекреаций в ДОУ

С целью расширения кругозора, развития эмоциональной отзывчивости, развития умения и желания защищать и улучшать природную среду. Мы использовали такие формы организации работы с детьми по экологическому воспитанию, как труд в природе, прогулки, экскурсии, занятия, экологические акции и праздники. На прогулках и экскурсиях у детей накапливается чувственный опыт, воспитывается наблюдательность, а на занятиях личный опыт детей уточняется и систематизируется. На территории, прилегающей к детскому саду, создана экологическая тропа. Проходя по этому маршруту, дети знакомятся с лекарственными травами, садовыми растениями и овощными культурами, упражняются в трудовых навыках и умениях (полив растений, рыхление, сбор семян и урожая). Дети поливали чабрец и мяту, рыхлили клубнику и капусту, сажали семена яблок. Эта работа оказывает большое влияние на воспитание трудолюбия, самостоятельности и взаимопомощи. На тропе оборудована специальная площадка для наблюдения за природными явлениями. Метеостанция включает в себя флюгер, указывающий направление ветра, термометр и солнечные часы.

В экологическом кабинете детского сада дети знакомятся с растениями и животными Красной книги.



Рис. 3. Экологическая тропа на территории ДОУ

Нами была проведена акция День Земли – дети сделали рисунки, которые отражают нашу любовь и заботу к Земле.

Использование интерактивной педагогической технологии – это интересное, творческое, перспективное направление педагогики, которое развивает коммуникацию, воспитывает толерантность, способствует формированию социальной позиции. Группы, музыкальный зал, экологический кабинет в нашем учреждении оборудованы интерактивными досками, проекторами, в кабинете психолога есть интерактивный стол, а в изобразительной студии есть световая песочница. Использование интерактивных технологий обеспечивает целостное воздействие на все многообразие мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых проявлений личности ребенка.

Преимущества использования интерактивного оборудования для детей с особыми образовательными потребностями:

- ребенок проявляет инициативу в самостоятельном решении задач;
- способствует всестороннему развитию детей, так как в процессе игры задействованы все аналитические системы: зрение, слух, осязание;
- способствует развитию у детей познавательного интереса;
- способствует снятию перенапряжения, переутомления и утомления.



Рис. 4. Использование световой песочницы

Интерактивное оборудование дает возможности для самореализации, позволяет попробовать себя в разных социальных ролях, развивает коммуникативные навыки, помогая взаимодействовать с окружающими.

Коррекционно-развивающая среда это комплексный, системный, вариативный, пластически меняющийся механизм непрерывной психолого-педагогической помощи ребёнку с особыми образовательными потребностями на пути становления его социальной компетентности в играх, занятиях, общении со сверстниками и взрослыми, формировании и общественной активности.

Список литературы

1. Баринаева Е.Б. Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях: учеб. пособ. / Е.Б. Баринаева. – М.: Юрайт, 2023. – 97 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/519666> (дата обращения: 03.02.2023).
2. Козырева О.А. Проблемы инклюзивного образования: пособ. для вузов / О.А. Козырева. – М.: Юрайт, 2023 – 179 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/520105> (дата обращения: 03.02.2023).
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
4. Основы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: метод. реком. / сост. М.А. Нугайбекова. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 141 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=576768> (дата обращения: 29.03.2023).
5. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-еврознак, 2007. – 490 с.
6. Специальная психология: учебник для вузов / под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Юрайт, 2020. – 287 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblio-online.ru/bcode/450766> (дата обращения: 29.03.2023).
7. Стожарова М.Ю. Гармония без условий. Эмоциональное благополучие ребёнка / М.Ю. Стожарова, Е.А. Мыскина, М.Ф. Спиченкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2020. – 215 с.
8. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника: Теория и практика психологического сопровождения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Л.В. Тарабакина. – Нижний Новгород, 2000. – 360 с.

Максимова Антонина Максимовна
студентка

Научный руководитель

Асмаковская Оксана Анатольевна
старший преподаватель

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

ХАРАКТЕРИСТИКА НАРУШЕНИЯ РЕЧИ ПРИ СЕНСОРНОЙ АФАЗИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается афазия, которая может иметь различное проявление у детей и взрослых. Освещается проблема понимания речи при сенсорной афазии, что находится в центре внимания различных специалистов: логопедов, психологов, педиатров и медиков.

Ключевые слова: афазия, сенсорная афазия, речь, головной мозг, понимание речи, нарушения речи.

Афазия – это частичный или полный распад речи, нарушение понимания речи, которое происходит вследствие повреждения определенных участков головного мозга. Это болезнь, которая не имеет определенного возраста, но чаще всего она встречается у пожилых людей. Чаще всего, афазия возникает вследствие инсульта, но также она может быть следствием черепно-мозговой травмы, инфекционных заболеваний, поражения определенных участков мозга или иметь иную этиологию.

Подробно рассмотрим классификацию, причины и последствия афазии в виде нарушения понимания речи.

Поскольку в лечении афазии принимают участие специалисты разного профиля, то существуют различные классификации видов афазии, например, лингвистическая, неврологическая и др. Мы же будем опираться на наиболее полную классификацию, разработанную Александром Романовичем Лурией.

А.Р. Лурия различает шесть форм афазий: акустико-гностическая и акустико-мнестическая афазии, возникающие при поражении височных отделов коры головного мозга, семантическая афазия и афферентная моторная афазия, возникающие при поражении нижних теменных отделов коры головного мозга, эфферентная моторная афазия и динамическая афазия, возникающие при поражении премоторных и заднелобных отделов коры головного мозга (слева у лиц с левым доминантным полушарием).

Дети с моторной афазией, как правило, не теряют способность различать цифры, буквы, могут добавлять разные слова, свое имя, фамилию из разрезного буквенного алфавита. Такие дети осознают свою проблему и обычно очень обеспокоены этим. Как правило, они очень самокритичны и осознают свою беспомощность. Необходимо предотвратить депрессию, которая может возникнуть, если ребенок не будет понятым.

Дети, страдающие сенсорной афазией, значительно отстают от сверстников с точки зрения вербального воспроизведения. В речи присутствуют сильные искажения, наблюдается парафазия (замена букв, слогов или слов).

Дети часто путают звуки «п» и «б», «д» и «т», «з» и «с» и т. д. (слово «почка» слышит как «бочка»). При этом их физический слух абсолютно сохранен. Большой говорит много, торопливо, допуская разнообразные ошибки, слышится так называемая «словесная крошка», парафазии. Кроме того, сенсорная афазия сопровождается расстройством письма и чтения. Ребенок перестает распознавать написанные им слова, может различать буквы, но не может понять значение всего слова, фразы, предложения. При сенсорной афазии ритмичность и мелодика речи обычно не нарушаются.

Группа симптомов, проявляющаяся в большей степени, зависит от того, какая область мозга поражена, и вследствие чего возникла сенсорная афазия. В любом случае это зона Вернике, в которой расположен речеслуховой анализатор мозга, но конкретные характеристики сенсорной афазии зависят от локализации поражения относительно левого или правого полушария, а также от того, какой процесс более нарушен: восприятие или воспроизведение речи.

Для ребенка с сенсорной афазией слова – это просто набор звуков. В некоторых случаях распознавание сохраняется частично: ребенок может идентифицировать объект, показанный ему как живой или неодушевленный, большой или маленький. Но он не может назвать сам объект. При этом выполнение простых действия по команде, например, встать, поднимать руку, поворачиваться ребенок, как правило, оказывается сохранным.

Без лечения болезнь прогрессирует и приводит к полному непониманию сказанного. Собственные слова тоже не воспринимаются как речь. Из-за отсутствия слухового контроля слова становятся бесвязными, иногда неправильно произносимыми до неузнаваемости. Интонация таких детей тоже страдает. И если в процессе коррекции произношение можно восстановить, то построение фраз само по себе не появится. Дети с сенсорной афазией пытаются говорить и злятся, когда другие их не понимают: они уверены, что говорят правильно.

В процессе диагностики часто сенсорную афазию принимают за сенсорную алалию. В первом случае ребенок теряет речевые навыки, во втором они развиты не полностью. Более точная дифференциальная диагностика возможна благодаря технологиям МРТ или КТ, электроэнцефалографии и ангиографии.

У детей дошкольного возраста сенсорную афазию можно разделить на три степени тяжести, каждую из которых мы рассмотрим.

Легкая степень нарушений проявляется в небольших трудностях во всех видах прямой автоматизированной речи. Спонтанная речь характеризуется достаточной развёрнутостью, разнообразием лексического состава и наличием синтаксической структуры. Наблюдаются редкие литеральные и вербальные парафазии. Несколько увеличен удельный вес официальных частей речи, по сравнению с остальными. Из-за повторяемости фрагментов высказывания создается впечатление склонности к логорее. Темп речи быстрый. Есть отдельные ошибки в ударениях. Интонации разнообразны, выразительны. Нет никаких трудностей с произношением. Те отдельные вербальные парафазии, которые были высоко автоматизированные в речи до афазии, вплетены в речевые конструкции. Кроме того, характерны метафорические выражения, которые придают произношению псевдопоэтический окрас.

Диалогическая речь практически не нарушена, однако отдельные трудности понимания сложных по смысловой структуре вопросов сохраняются.

Относительно свободное понимание речи сохраняется, но есть определенные трудности в понимании развернутых текстов, которые требуют выполнения ряда последовательных логических операций. Иногда в сложных условиях обнаруживаются элементы отчуждения значения слова. Наблюдается истощение слухового внимания. Устные инструкции доступны для понимания и выполнения.

Средняя степень нарушений характеризуется трудностями во всех видах прямой автоматизированной речи.

Спонтанная (устная) речь также характеризуется наличием вербальных парафазий и элементов логорее, присутствуют аграмматизмы. Темп речи немного быстрый, но есть паузы внутри слов и между словами, обусловленные попытками самоконтроля и самокоррекции. Лексический состав

высказывания представлен различными частями речи, среди которых, тем не менее, преобладают глаголы, междометия, местоимения, разные модально-оценочные слова. Есть слова с конкретным и абстрактным значением. В речь влетают собственные парафазии, построенные на индивидуально усиленных речевых клише. В результате возникает невозможность изменить высказывание в соответствии с ситуацией речевого общения, а отдельные фрагменты приобретают изначально странное-витиеватое звучание. Несмотря на ограниченность высокоинформативных слов, общее значение высказывания остается сохранным. Интонация яркая. Выражения лица и жесты подчеркнуты. Трудности с произношением не раскрываются.

Диалогическая речь возможна, но ответы не всегда достаточно информативны. Часто нет понимания лаконичных вопросов, поэтому необходимо вводить дополнительные слова, объясняющие их.

Понять ситуативную речь и более сложные виды речи сложно. Есть парагнозии (ошибки в осмыслении), отчуждение значения слов, относящихся к названиям отдельных предметов и частей тела. Устные инструкции выполняются с частыми ошибками.

При тяжелой степени нарушений спонтанная речь изменяется по типу «словесной крошки»: обилие литеральных и словесных парафазий, логорея, явления звукового и осмысленного «проскальзывания». Раскрываются многочисленные аграмматизмы.

Несмотря на грубые искажения фонематической и лексико-грамматической сторон речи она, как правило, осмыслена при почти полном отсутствии самоконтроля.

Диалогическая речь крайне ограничена из-за сложности понимания вопроса. В случаях, когда чисто ситуационный вопрос понятен, ответ формулируется с различными ошибками. Конкретные детали в ответе практически отсутствуют. Не всегда можно уловить общий смысл.

Объем понимания речи крайне ограничен и относится к обиходной ситуативной речи. Грубое отчуждение значения слов обнаруживается при изображении частей тела и предметов. Устные инструкции не выполняются или выполняются с грубыми ошибками. При восприятии речи ребенок опирается на мимику, жесты, интонацию собеседника.

Коррекция сенсорной афазии в первую очередь предполагает медикаментозную поддержку и лечение заболевания, которое привело к нарушению речи. Главный врач у таких пациентов-невролог. Его задача – не только следить за продолжением лечения, но и следить за развитием других неврологических расстройств, которые могут быть вызваны предыдущим заболеванием или травмой или возникать по другим причинам.

Важным компонентом выхода из сенсорной афазии является работа с логопедом. Таким образом, восстановительное обучение сенсорной афазии является неотъемлемой и обязательной частью терапии. Так же необходимо участие родителей для выполнения рекомендаций врачей и логопеда. Это повысит успешность коррекционной работы и реабилитации.

Список литературы

1. Бурлакова М.К. Коррекционно-педагогическая работа при афазии / М.К. Бурлакова. – М., 1989.
2. Глезерман Т.Б. Психофизиологические основы нарушения мышления при афазии / Т.Б. Глезерман. – М., 1986.
3. Лурия А.Р. Проблема локализации функций в коре головного мозга / А.Р. Лурия. – 1962.
4. Цветкова Л.С. Принципы и методы восстановительного обучения при афазии / Л.С. Цветкова. – 1988.
5. Шкловский В.М. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии / В.М. Шкловский, Т.Г. Визель. – 2000.
6. Шохор-Троцкая М.К. Коррекционно-педагогическая работа при афазии / М.К. Шохор-Троцкая. – 2002.

Паремужян Виктория Артуровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности коммуникативной и игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Дается сравнительный анализ результатов анкетирования родителей и специалистов и диагностики детей. Определяется прогностический фактор, влияющий на развитие коммуникации дошкольников.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, общение, коммуникация, коммуникативная деятельность.*

Коммуникация является основой жизни каждого человека, посредством которой он может получать и передавать информацию окружающим. Успешное социальное, эмоциональное и интеллектуальное развитие невозможно без коммуникативной деятельности. Исследованием коммуникативных навыков и общения у дошкольников занимались многие ученые (М.И. Лисина [4], Е.О. Смирнова,

В.М. Холмогорова [5] и др.). М.И. Лисина определила «общение» как взаимодействие между людьми, приводящее к налаживанию отношений, взаимопониманию и достижению общих результатов.

Общение играет одну из важнейших ролей в становлении и психическом развитии человека. Оно направлено на удовлетворении потребности ребенка в получении внешних впечатлений, что в свою очередь влияет на полноценное развитие эмоциональной сферы и психических функций. Исходя из определения термина «общение» М.И. Лисиной, можно сделать вывод о влиянии общения на самосознание дошкольника, на его отношение к себе, другим людям и окружающему миру.

Нарушения коммуникативной деятельности являются самыми характерными для обучающихся, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). Они входят в структуру нарушения и являются одним из диагностических критериев выявления этого расстройства у детей.

С целью изучения особенностей коммуникативной деятельности дошкольников с РАС нами было проведено экспериментальное исследование, основанное на примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (АООП ДО для детей с РАС) и работах К.П. Зайцевой [3], О.В. Солнцевой [6] и А.В. Хаустова [7]. В исследовании приняли участие 7 детей 5–6-летнего возраста, 7 родителей и 2 специалиста.

Исследование состояло из 2 направлений работы – анкетирование родителей и специалистов и диагностика детей, состоящая из обследования игровой и коммуникативной деятельности. Основным методом диагностики являлось включенное наблюдение.

По результатам экспериментального исследования коммуникативной деятельности было выявлено, что у детей с РАС сформированность коммуникативных навыков находится на достаточно низком уровне. У детей наблюдаются трудности в имитации действий с предметами, несформированность эхо-реакций и навыков выполнения двигательных действий по подражанию. Они продемонстрировали частичную сформированность навыка просьб понравившихся предметов с помощью жестов, однако у большинства наблюдалась несформированность навыков просьб повтора понравившихся действий, просьб о помощи и просьб о желаемом предмете в ситуации выбора. При диагностике навыков социальной ответной реакции лишь у троих детей была обнаружена ответная реакция в виде жеста на словесное и жестовое приветствие взрослого, остальными детьми она игнорировалась вовсе. При разговоре взрослого с ними продемонстрировали частичную сформированность навыков соблюдения разговора: они непродолжительное время смотрели на собеседника, слушали, соблюдали дистанцию. Во время игровой деятельности они редко откликались на имя, резко и негативно реагировали на попытки взрослого вступить с ними во взаимодействие. У больше половины детей был сформирован навык привлечения внимания, который проявлялся в следующем: подойти ко взрослому, дотронуться до взрослого, взять за руку взрослого и довести его до нужного предмета. Характерным для детей с РАС было безразличие ко взрослому, к предложенным им играм, хотя с предложенными им предметами активно взаимодействовали, манипулировали. Они остро и негативно реагировали на просьбы взрослого поделиться предметами. Полученные нами данные подтверждают результаты исследований М.А. Адильжановой [1], Н.А. Голобородько, Л.А. Тишиной [2] и др. о полиморфности и вариативности проявлений коммуникативных расстройств у обучающихся с РАС.

Исследуя навыки игровой деятельности у дошкольников с РАС, мы пришли к выводу о несформированности сюжетной игры. Их игра представляла собой, как правило, хаотичные, бесцельные манипуляции с игрушками и предметами. Основными игрушками, выбранными детьми с РАС, были машинки и кубики. Помимо манипулятивной деятельности с игрушками у них наблюдались также и функциональные игры, носившие стереотипный характер. Дети активно вступали во взаимодействия с заинтересовавшими их игрушками, стереотипно строили по определенной закономерности башни, однако очень резко и негативно относились к попыткам взрослого войти в их игру и вступить с ними во взаимодействие.

По результатам сравнительного анализа данных, полученных во время анкетирования взрослых и диагностики детей, с целью выявления объективности оценивания взрослых навыков детей, нами были получены следующие результаты: у родителей детей с РАС наблюдаются завышенные представления о развитии коммуникативных навыков своих детей, что нельзя сказать о специалистах, занимающихся с детьми. Анкетирование специалистов и диагностика дошкольников показали приблизительно одинаковые результаты, что говорит об объективности оценки специалистов.

С целью выявления прогностических факторов развития коммуникации у дошкольников с РАС нами был проведен сравнительный анализ результатов диагностики игровой и коммуникативной деятельности. Анализируя полученные данные с помощью методов математической статистики, была выявлена прямая связь между развитием игровой деятельности и коммуникацией: у детей, имеющих базовый уровень развития игровой деятельности, характеризующийся наличием сюжетной игры, ролевого поведения, игровым взаимодействием с другими участниками, наблюдается базовый уровень коммуникативных навыков, проявляющийся в умении соблюдать правила разговора, взаимодействовать с окружающими, просить понравившиеся предметы и действия. Таким образом, развитие игровой деятельности является важнейшей ступенью для дальнейшего развития коммуникации дошкольников с РАС.

Полученные результаты исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1) коммуникативные навыки дошкольников с РАС сформированы недостаточно: дети испытывают трудности в умении выражать просьбы и привлекать внимание, в соблюдении правил разговора, в способностях и желании взаимодействовать с окружающими их людьми;

2) игровая деятельность находится на функциональном уровне развития и характеризуется использованием игрушек по функциональному признаку, отсутствием в игре ролевого поведения, сюжетов, нежеланием взаимодействовать и сотрудничать с педагогом;

3) у родителей наблюдаются завышенные представления о развитии коммуникативных навыков своих детей;

4) состояние игровой деятельности является прогностическим фактором по отношению к коммуникации.

Список литературы

1. Адильжанова М.А. Технология применения имитативных модулей у детей с аутизмом на логопедических занятиях / М.А. Адильжанова // Европейский журнал социальных наук. – 2014. – №11–1 (50). – С. 252–257.
2. Голобородько Н.А. Предпосылки к развитию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Н.А. Голобородько, Л.А. Тишина // Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации: сб. науч. ст. по мат. Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 83–87.
3. Зайцева К.П. Педагогическая диагностика сформированности коммуникативных способностей детей 6–7 лет: учеб.-метод. пособ. / К.П. Зайцева; Челябинский ин-т переподгот. и повышения квалификации работников образования. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 25 с.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М., 2011. 384 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/loi-1997/LOI-383.html/> (дата обращения: 30.01.2019).
5. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2005. – 158 с.
6. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 176 с.
7. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.

Полтавская Ольга Александровна

студентка

Научный руководитель

Пешкова Наталья Александровна

канд. психол. наук, доцент

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

КОРРЕКЦИЯ СТРАХА ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: в статье рассматривается понятие «страх публичных выступлений». Приведены результаты методики «Способность к публичному выступлению», отмечено, что у большинства юношей с нарушением слуха имеется высокий уровень страха публичных выступлений. Описаны упражнения, использованные в коррекционной работе по снижению страха публичных выступлений.

Ключевые слова: страх публичных выступлений, студенты, нарушение слуха.

В настоящее время для успешного получения профессионального образования и дальнейшего трудоустройства студентам необходимо не только усвоить и научиться применять на практике весь необходимый объем знаний, но и быть активными, уметь взаимодействовать с другими людьми, показывать себя с лучшей стороны. Однако помешать этому могут социальные страхи, которые создают преграды для участия юношей в значимых мероприятиях (семинарах, круглых столах, конкурсах, конференциях), вселяют неуверенность в собственных силах.

Многие исследователи отмечают, что в юношеском возрасте социальные страхи занимают главенствующее место среди других видов страха. Учитывая происходящие в нашей стране инклюзивные процессы по включению лиц с ОВЗ в жизнь общества, для юношей с нарушением слуха становится особенно важно не бояться участвовать в различных мероприятиях, представлять свои работы и проекты. Для этого необходимо преодолеть один из самых распространенных социальных страхов – страх публичных выступлений.

В своей работе мы опирались на определение, предложенное О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцевым: «Страх публичных выступлений – это самая распространенная разновидность генерализованного социального страха, связанного с боязнью перед аудиторией (публичное фиаско, насмешки над одеждой, манерой речи выступающего и пр.) и приводящего к избеганию ситуации публичных выступлений» [1, с. 12].

Для изучения страха публичных выступлений у юношей с нарушением слуха, учитывая возраст и специфику респондентов, нами была выбрана методика «Способность к публичному выступлению» автора Э. Эриксона. Целью данной методики является выявление тревоги и страха перед публичным выступлением, речевой тревожности.

В ходе диагностического исследования нами были получены следующие результаты.

У 80% обследуемых юношей с нарушением слуха был выявлен высокий уровень страха публичных выступлений, при котором имеется сильный страх выступать перед аудиторией, разговаривать с незнакомыми людьми и неправильно выстраивать свою речь, из-за чего окружающие будут смеяться над выступающим. Средний уровень страха публичных выступлений имели 20% обследуемых, когда страх выступления перед публикой неярко выражен и может быть преодолен самим человеком.

В основу коррекционной работы, направленной на снижение страха публичных выступлений у юношей с нарушением слуха, нами были взяты упражнения на решение ситуативных задач, прогнозирование последствий неудачного выступления и дыхательные упражнения.

Решение ситуативных задач позволяет юношам с нарушением слуха в спокойной обстановке проработать разные варианты поведения перед публикой в различных ситуациях и выбрать оптимальный вариант. В качестве примера можно привести упражнение «Пьяный дворник и царь», где участникам предлагается разыграть небольшую сценку о том, как бы вели себя Иван Грозный и пьяный дворник перед публикой [3, с. 49].

Прогнозирование возможных последствий неудачного публичного выступления позволяет осознанно продумать, чем страшным для конкретного человека может обернуться неудача перед аудиторией. Большинство юношей с нарушением слуха отметило, что на самом деле неприятность во время выступления не имеет глобального масштаба, а с нежелательными последствиями при должном усилии можно справиться. Примером может выступить упражнение «Самое страшное», где участникам предлагается рассказать о самых страшных последствиях «провального» выступления, все больше утрируя ситуацию, пока это не станет смешным [3, с. 41].

Дыхательные упражнения позволяют человеку переключить внимание с пугающих ситуаций на выполнение дыхательных техник, направленных на изменение частого, прерывистого дыхания на глубокое и умеренное. Дыхательные упражнения можно использовать непосредственно перед выступлением для быстрого, но краткосрочного снижения страха перед публикой. Юноши с нарушением слуха знакомы с различными техниками, такими как классический вариант дыхания, дыхание по квадрату, дыхание через паузу, дыхание «7 × 7 × 7», после чего выбирали для себя наиболее эффективную технику [2, с. 52].

После проведенной коррекционной работы было проведено контрольное диагностическое исследование, по результатам которого у 60% обследуемых уровень страха публичных выступлений снизился с высокого до среднего, у 20% юношей с нарушением слуха страх выступления перед аудиторией остался на среднем уровне, у 20% – остался на высоком уровне.

Таким образом, мы рассмотрели понятие «страх публичных выступлений» и провели методику на определение его выраженности. По результатам диагностики мы выявили, что у большинства юношей с нарушением слуха имеется высокий уровень страха публичных выступлений. Для снижения данного социального страха нами использовались упражнения на решение ситуативных задач, прогнозирование последствий неудачного выступления и дыхательные упражнения.

Список литературы

1. Сагалакова О.А. Социальные страхи и социофобии / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев. – Томск.: Изд-во Том. ун-та, 2007. – 210 с.
2. Трейси Бр. Убеждение. Уверенное выступление в любой ситуации / Бр. Трейси. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 210 с.
3. Шипунов С.А. Харизматичный оратор. Руководство к курсу «Словесная импровизация» / С.А. Шипунов. – М.: Ун-ет риторики и ораторского мастерства, 2021. – 288 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация:** в статье представлен обзор научной литературы по проблеме формирования лексики у детей с умственной отсталостью (развитие и состояние активного и пассивного словаря), а также описываются нарушения фонематического слуха, дифференциации слов, лексико-грамматических конструкций, понимания речи, произнесения звуков и общего звучания речи в целом. Рассматриваются причины недоразвития речи детей, а также факторы избегания речевого общения. По результатам анализа литературы отмечается необходимость организации раннего коррекционно-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями данной категории. Для улучшения навыков общения и речевого потенциала в работе с такими детьми предлагается использование средств альтернативной коммуникации.*

***Ключевые слова:** умственная отсталость, лексика, активный словарный запас, пассивный словарный запас, альтернативная коммуникация.*

В формировании речи у умственно отсталых детей существует значительная задержка, а также много различий в речевом развитии. Такие дети вступают в эмоциональный контакт с матерями позже, чем нормально развивающиеся дети. В течение первого года жизни у них можно отметить патологические реакции на близких. Это проявляется пассивным, невыраженным отсутствием стремления подражать взрослой речи. Детские вокализации имеют более бедный звуковой комплекс, который характеризуется меньшей эмоциональной окраской.

По мнению Р.И. Лалаевой, дети с умственной отсталостью относительно поздно овладевают речью. Первый лепет возникает в 2–3 года, а в некоторых случаях и в 5 лет. При этом основу их активного словаря составляют прежде всего существительные – названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто совершаемые действия. Из-за сильного отставания в развитии речи дошкольники даже в 5 лет могут произносить только первые слоги необходимых слов [5].

Как упоминалось ранее, дети с ограниченными интеллектуальными возможностями имеют недостаточно развитый словарный запас и грамматические структуры. Словарный запас таких детей беден, и существует значительная разница между активным и пассивным словарным запасом. Активный словарный запас детей значительно меньше пассивного. Речь детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в младших классах в основном состоит из существительных и повседневных глаголов. Прилагательные, союзы и наречия встречаются реже. Дети легче схватывают сходство предметов, чем их различия, и названия не разграничены. У многих умственно отсталых детей отсутствуют обобщающие слова (овощи, фрукты, мебель, тарелки, одежда, обувь и т. д.), либо они заменяют слова, составляющие ту или иную категорию (например: «грибы») вместо «подосиновик», «мухомор» и др.).

В разговорной речи есть проблемы в использовании падежа. Наиболее сформированными у этих детей являются именительный, родительный и винительный падежи существительных.

Словообразовательная функция у умственно отсталых детей менее развита, чем функция словоизменения. Отсутствие словообразовательной функции наблюдается в затруднении образования прилагательных от имен существительных, малых форм имен существительных.

Умственно отсталые младшие школьники строят простые нераспространенные предложения, редко встречаются предложения, которые содержат прямое дополнение. В качестве сказуемых используют глаголы несовершенного вида и редко используют глаголы совершенного вида.

В связной речи умственно отсталых учащихся часто в предложении отсутствует подлежащее, сказуемое или и то, и другое [4].

С.Я. Рубинштейн в своей работе указывал, что основной причиной незавершенного речевого развития умственно отсталых детей является «слабая замыкательная функция коры головного мозга, медленное развитие новых дифференцированных связей во всех анализаторах [8]. Формирование словарного запаса у умственно отсталых детей тесно связано с психологическими функциональными характеристиками познавательной деятельности, проявляющимися в плохом представлении об окружающем мире, ограниченных знаниях о пространстве, времени, количестве, предмете и объекте, сниженной активности, неспособности к самоконтролю, низкой самооценке анализа и синтеза, сравнения, неточного восприятия, что сказывается на формировании лексической грамматики, семантики и других компонентах языковой системы.

Активный словарный запас пополняется за счет имен существительных и в меньшей степени за счет других частей речи. Выученные слова трудно перенести в новые ситуации. А.Р. Лурия так описывает врожденное овладение словом у умственно отсталых детей: «Словесная система умственно

отсталого ребенка оказывается особенно недоразвитой; связи, которые может вызвать у него слово, оказываются особенно бедны и конкретны; функция абстракции и обобщения развивается особенно слабо. Отличаясь недостаточным развитием отвлечения и обобщения, словесная система умственно отсталого ребенка характеризуется вместе с тем и большой косностью. Основной дефект умственно отсталого ребенка заключается не в плохой памяти, а скорее в том, что выработанный навык становится косным и начинает инертно применяться при всех, даже совершенно несоответствующих ему задачах» [9].

Старшие дошкольники с трудом участвуют в разговорах, так как им сложно использовать язык для общения. Они испытывают затруднения в составлении рассказа или истории по картинкам, простых сведений, которые они слышали, или устным рассказе о событиях, которые они пережили или увидели. Сделать это они могут только с помощью наводящих вопросов и подсказок.

Позже, в младших классах, умственно отсталым детям также трудно выражать свои мысли и впечатления. Часто не могут поддержать беседу и ждут инициативы собеседника. Их ответы были односложными, монотонными и упрощенными.

Лалаева изучала выразительную речь умственно отсталых детей и обнаружила, что дети часто опускают предлоги В и ИЗ, не употребляют предлоги НАД, О, ЗА, ПЕРЕД, ЧЕРЕЗ, МЕЖДУ, ПОТОМУ ЧТО, ИЗ ПОД, существительное с прилагательным, существительное с числительным. Есть перекос в употреблении простых слов, и нет разницы в обозначении аналогов. Например, шубы, пальто и плащи некоторые дети называют пальто, а куртка, свитер и рубашка – все представлено рубашка. Названия нескольких однотипных предметов заменяются одним наиболее распространенным словом. Причина, по которой дети с умственной отсталостью употребляют неточные слова, заключается в том, что им трудно различать сами предметы.

Дети младшего школьного возраста используют для обозначения признаков предмета всего несколько слов – это основной цвет (красный, зеленый, синий), размер предмета (большой-маленький), вкус (сладкий-горький). Противоречия типа «толстый-тонкий» и «широкий-узкий» используются редко.

Окончания во множественном числе труднее усваиваются, чем окончания в единственном числе. Учащиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями часто ошибочно употребляют существительное с наречием «много» («много мальчиков», «много машин»). Давно известно, что типы склонений им не доступны, а в некоторых случаях смешиваются окончания родительного падежа множественного числа разных склонений («много машин», по аналогии со «много домов»)[5].

По данным А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой, дети с умеренной умственной отсталостью не испытывают затруднений при вербальном общении. Вербальные встречи со взрослыми или сверстниками оказываются неполными и краткими. Это связано с ограниченностью мотивации высказывания, отсутствием у ребенка необходимой для ответа информации, непониманием собеседника, недостаточным словарным запасом, затрудняющим формирование высказывания. Исследователи подчеркивают, что формирование речи у ребенка с умеренной умственной отсталостью зависит от его личностных особенностей и качества оказываемой ему помощи [4].

У умственно отсталых детей нарушение речи носит системный характер. У них еще не развиты все операции речевой деятельности: слабая мотивация, сниженная потребность в вербальном общении, нарушение программирования речевой деятельности и т. д. [2].

Таким образом, учащиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями представляют собой достаточно неоднородную группу, испытывающую трудности с пониманием и повторением речи. Формирование лексических аспектов речи у таких детей протекает очень медленно, со значительным отставанием по сравнению с нормами речевого развития. Эти дети имеют плохой словарный запас и не достигают уровня адекватного общения для своего возраста.

Все вышеизложенное подтверждает необходимость организации ранней коррекционно-педагогической работы таких учащихся. Развитие коммуникативных навыков, расширение знаний об окружающем мире, развитие самостоятельности ребенка могут быть альтернативой общению [3]. При выборе альтернативного способа общения следует учитывать индивидуальные особенности развития ребенка, возраст и степень патологии. Недостаток достаточной речевой деятельности речевых детей педагоги восполняют за счет альтернативных способов общения и обучения умственно отсталых детей, помогают таким детям выражать свои потребности, пожелания и требования, создают основу для развития детской речевой и познавательной деятельности детей [2].

Список литературы

1. Агаева И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография; Красноярск, гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 148 с.
2. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 338 с.
3. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с РАС / С. фон Течнер, Харальд Мартинсен. – М.: Тервинф, 2014. – 432 с.
4. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М., 2005. – 208 с.

5. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособ. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 300 с.
7. Нестеренко А.А. Развитие импрессивной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / А.А. Нестеренко, В.А. Дегальцева // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей (Чебоксары, 8 февр. 2019 г.) – Чебоксары: Среда, 2019. – 239 с.
8. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка. – М., 1970. – 192 с.
9. Лурия А.Р. Некоторые проблемы изучения высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / А.Р. Лурия. – М., 1956. – Т. 1. – С. 10.

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

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация:** статья описывает виды дисграфии, ее симптомы и методы коррекции у детей с умственной отсталостью.*

***Ключевые слова:** дисграфия, умственная отсталость, коррекция, письмо, моторика.*

Дисграфия – это неврологическое расстройство, которое влияет на навыки письма. Дети, страдающие дисграфией, могут испытывать трудности с почерком, орфографией, грамматикой, пунктуацией и структурой предложений. Учащиеся с дисграфией часто испытывают трудности с выполнением письменных заданий, потому что им не хватает способности контролировать мелкую моторику, необходимую для создания букв и слов. Возможно, они не в состоянии правильно составлять буквы или не способны распознавать формы букв, когда видят их. У детей также могут возникнуть проблемы с организацией мыслей и мыслей в связные предложения. Это затрудняет им четкое и эффективное самовыражение.

В зависимости от типа дисграфии – пространственной, моторной или дислексической – полезной может оказаться трудотерапия.

От дисграфии нет лекарства, и лекарства не помогут. Но проблемы, связанные с письмом и мелкой моторикой, можно улучшить – особенно если начать коррекцию раньше. Кроме того, понимание родителей, учителей и друзей может иметь решающее значение для восстановления поврежденной самооценки и оказания поддержки детям, живущим с дисграфией.

Наряду с дислексией и дискалькулией, дисграфия является одним из наиболее распространенных нарушений в обучении.

Ребенок с этим дефицитом может также испытывать другие специфические трудности в обучении, которые влияют на его академическое и социальное развитие.

Самое важное, что может сделать школа, чтобы помочь ребенку справиться с симптомами дисграфии, – это снять нагрузку с процесса письма, либо требуя меньше писать в целом, либо предоставляя альтернативные варианты, такие как набор текста или разговорная речь.

Ребенку также может быть полезна работа с трудотерапевтом, особенно если у него большие проблемы с мелкой моторикой.

Трудотерапия может включать в себя манипуляции с различными материалами для укрепления кисти и запястья, выполнение упражнений по формированию букв и практику скорописи, что может быть проще, чем печатать. Простые повторяющиеся движения, такие как вынимание колышков из доски и вставление их обратно, могут помочь человеку с дисграфией укрепить пальцы, что сделает письмо более легким и интуитивно понятным.

Независимо от возраста, людям с дисграфией важно понимать, что в этом заболевании нет ничего постыдного, и психотерапия может быть полезной для борьбы с неразрешенным гневом и повышения самооценки.

Умственная отсталость – это генетическое заболевание, проявляющееся в общем интеллектуальном функционировании значительно ниже среднего и дефиците адаптивного поведения. УО – это особое состояние функционирования, которое начинается в детском возрасте и характеризуется снижением интеллекта и адаптивных навыков, а также является наиболее распространенным нарушением развития. Умственная отсталость у маленьких детей часто упускается из виду врачами. Это состояние присутствует у 2–3% населения либо как самостоятельное явление, либо как часть синдрома или более широкого расстройства.

Причины умственной отсталости многочисленны и включают генетические факторы и факторы окружающей среды. По крайней мере, в 30–50% случаев врачи не могут определить этиологию, несмотря на тщательное обследование. Диагноз в значительной степени зависит от всестороннего

личного и семейного анамнеза, полного физического обследования и тщательной оценки развития ребенка. Они будут направлять на соответствующие оценки и направления для предоставления генетического консультирования, ресурсов для семьи и программ раннего вмешательства для ребенка.

У ребенка может быть более одного типа дисграфии, и они не являются взаимоисключающими.

Важно понимать, что существуют различия в представлении и проблемах в рамках общей диагностики дисграфии. Здесь перечислены пять различных типов: дислексическая дисграфия, моторная дисграфия, пространственная дисграфия, фонологическая дисграфия и лексическая дисграфия. Мы рассмотрим каждый из них.

1. Дислексическая дисграфия

Признаки:

- плохая спонтанная письменная работа;
- скопированная письменная работа в норме;
- минимальный дефицит мелкой моторики.

Дислексическая дисграфия – это тип, который мы наблюдаем, когда спонтанно написанная работа неразборчива. Напротив, скопированная работа может быть хорошей. Обычно это влияет на орфографию. Обычно скорость и ловкость мелкой моторики, как правило, в норме. Дислексия и дисграфия – это два отдельных диагноза, не связанных между собой. Однако они могут проявляться вместе.

2. Двигательная дисграфия

Признаки:

- плохая мелкая моторика;
- письменная работа неразборчива;
- короткие участки письма могут быть в пределах нормы, но с дополнительными усилиями / временем;
- слабое понимание написанного;
- правописание не затронуто.

Это наиболее распространенный случай, который логопед скорее всего, поймет и распознает. Опять же, иногда нужно анализировать не только продукт написания, но и сам процесс написания. Сколько усилий требуется этому ребенку, чтобы написать?

При моторной дисграфии, как правило, это происходит из-за недостаточной мелкой моторики. У них может быть плохая ловкость, плохой мышечный тонус или просто неопределенная двигательная неуклюжесть. Для этих студентов любая письменная работа является плохой или неразборчивой, поэтому это влияет на спонтанную и скопированную работу.

Формирование букв для этих детей может быть приемлемым в очень коротких примерах письма, но это будет требовать от них крайних усилий или дополнительного времени, и они не могут поддерживать такое формирование букв или «аккуратный почерк» в течение долгого периода времени. Часто эти дети также плохо разбираются в материале. Почерк может получиться кривым из-за неправильного удержания ручки или карандаша. Возможно, они слишком сильно нажимают, или почерк получается более темным, или давление непостоянным из-за снижения мелкой моторики. Обычно это не влияет на орфографию.

3. Пространственная дисграфия

Признаки:

- зрительно-пространственный дефицит;
- как спонтанная, так и скопированная работа оставляет желать лучшего;
- с правописанием и мелкой моторикой обычно все в порядке;
- плохое расположение базовой линии и интервалы между ними;

Пространственная дисграфия обычно возникает из-за зрительно-пространственного дефицита. Эти ученики представляют неразборчивые спонтанные письменные работы и неразборчиво скопированные работы. Затронуты оба типа письма. Как правило, у этих детей нормальная орфография и нормальная мелкая моторика, но у них возникают проблемы с сохранением четкости письма и с интервалами между словами. Это также можно отметить в их навыках рисования.

Последние два типа дисграфии труднее распознать с точки зрения логопедии, поскольку они в большей степени связаны с правописанием. С большей вероятностью они могут быть выявлены специалистом по обучению. Мы рассмотрим их, чтобы вы были в курсе того, что это такое.

4. Фонологическая дисграфия

Признаки:

- отмечается в написании незнакомых слов, звукоподражаний и фонетически неправильных слов;
- трудности с фонемами и их сочетанием.

Фонологическая дисграфия проявляется в виде трудностей с письмом и правописанием, при которых нарушается написание незнакомых слов, звукоподражаний и фонетически неправильных слов. Эти учащиеся испытывают трудности с удержанием фонем в памяти и смешиванием их в соответствующей последовательности для получения целевого слова.

5. Лексическая дисграфия

Признаки:

- ребенок опирается на схемы преобразования звука в букву;

– орфографические ошибки слова;

Наконец, последний тип – это лексическая дисграфия. Ребенок умеет писать по буквам, но полагается на стандартные схемы преобразования звука в букву с ошибками в написании неправильных слов.

Более важно сосредоточиться на *общих признаках* и симптомах наличия дисграфии у детей с умственной отсталостью, чтобы мы знали, на чем следует сосредоточиться во время логопедической коррекции:

- плохое формирование букв, направления письма, интервала, размера букв;
- трудности с более длинными письменными заданиями;
- плохо разбираются в письменных принадлежностях;
- неуклюжесть руки при письме;
- обычно неразборчивый почерк;
- письменная работа не отражает когнитивный уровень учащихся;
- боль при написании;
- беспокойство или отказ писать.

Оценивая почерк ребенка с дисграфией, мы обычно видим плохое формирование букв, плохое расположение исходных линий или интервалов между ними, а также плохой размер букв. Эти учащиеся также испытывают трудности с тем, чтобы не заезжать за поля или не выходить за строчку.

Они часто испытывают трудности с более длительными письменными заданиями, и у них может быть неловкое или неэффективное обращение с письменными принадлежностями.

Однако их письменная работа не отражает и не соответствует словесному выражению или пониманию учащимися предмета или даже их когнитивному уровню. Разрыв между тем, что они знают, и тем, что выходит на бумаге, обычно указывает на проблему в процессе написания.

Также важно учитывать, что при дисграфии у ребенка с УО могут наблюдаться физические симптомы. Учащийся может испытывать боль при письме, поскольку он недостаточно эффективно контролирует свою мелкую моторику. Они также могут проявлять беспокойство или отказываться писать. Все эти признаки и симптомы могут привести к тому, что ребенок будет отставать от выполнения заданий и школьных заданий, а также в целом избегать работы.

Список литературы

1. Р.И. Лалаева. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 1999.
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Просвещение, 1991.
3. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. – М., 2007.

Титова Карина Федоровна

студентка

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

ВОСПРИЯТИЕ ТЕКСТА И ЧТЕНИЕ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье содержится определение дислексии, умственной отсталости у детей, а также, как второе влияет на способность к восприятию текста и чтению. Также проанализированы методы коррекции нарушения функций чтения у детей с УО.

Ключевые слова: дислексия, умственная отсталость, коррекция, чтение, восприятие.

Чтение – это сложное явление, состоящее из нескольких различных навыков или форм поведения, которые, как и другие формы поведения, представляют собой определенные последовательности и процессы. Необходимыми условиями для чтения считаются: фонологическая и языковая осведомленность, понимание слов и удовольствие от чтения; развитие языковых навыков, моторики, слуховых навыков, слуховой и визуальной дискриминации, а также способность обращать внимание и сосредотачиваться при выполнении действий.

Обучение чтению состоит из двух процессов: кодирования и понимания. Несмотря на получение надлежащей подготовки, наличие нормального IQ, отсутствие каких-либо очевидных биологических (физических) недостатков, а также социально-эмоциональных проблем и отклонений в поведении, некоторые дети не способны учиться при нынешних методах преподавания, используемых в школах.

Дислексия представляет собой специфические проблемы с пониманием, а также проблемы с восприятием и унификацией письменных символов или кодов. Она включает в себя перцептивные, когнитивные и лингвистические аспекты, продолжается в подростковом и взрослом возрасте и по мере взросления приводит к дефициту других навыков. Со временем это приводит к различным эмоционально-поведенческим изменениям.

Нарушения в обучении являются одной из наиболее распространенных причин направления людей на реабилитацию в специальные образовательные центры и клиники для детей с нарушениями обучения.

Среди подобных недугов наиболее распространенным диагнозом является дислексия. Почти 80% детей с нарушениями в обучении имеют проблемы с чтением.

Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей.

У детей с УО сильно нарушена вся психическая и нервная деятельность, что заметно отражается в области процессов восприятия. Это не только отставание от возрастной нормы, но и качественно другое мышление: уникальность и разнообразие самопроявлений. Поэтому нельзя приравнивать ребенка с УО к ребенку, младшему по возрасту.

Дети с умственной отсталостью могут развиваться, хотя само развитие происходит существенно медленнее и его качество обусловлено имеющимся заболеванием, также как и личностные качества.

Лёгкая степень УО характеризуется:

- 1) сужением объема зрительного восприятия, затруднением ориентирования;
- 2) уменьшением объема внимания, ухудшением концентрации внимания, произвольное внимание нестойкое; непрочным запоминанием, быстрым забыванием, механическая память сформирована;
- 3) ограничением способности к абстрактному мышлению. Относительной сохранностью наглядно-образного мышления;
- 4) запаздыванием речи (немота, гнусавость, заикание).

В современной литературе для обозначения нарушений чтения используются термины: алексия – для обозначения отсутствия чтения и письма; дислексия – для обозначения частичного расстройства овладения чтением в отличие от тех случаев, когда акт чтения распадается, например при афазиях.

Так какой же комплекс мер нужно применять для помощи ребенку с умственной отсталостью в коррекции дислексии?

Слияние букв в слова становится возможно лишь тогда, когда ребенок умеет различать отдельные звуки в речи. После этого буквенные обозначения наполняются для ребенка соответствующим содержанием.

А.Н. Корнев отмечает, что дети с патологией чтения не слышат в слове его звукового состава, поэтому они не могут овладеть слитным чтением. Обратной стороной этого явления является овладение буквенными обозначениями.

До тех пор, пока каждый отдельный звук из речи не выделен, буква является пустым графическим наречием, не осуществляющим своего назначения – обобщать звук. Нарушение звукового анализа и затруднений в дифференциации звуков создает затрудненность слияния.

Задержанное условие накопления графем и задержка языкового сознания приводит к патологической картине у детей без нарушенной интеллектуальной сферы.

Соответственно, в первую очередь нужно учесть все недостатки восприятия, описанные выше, и работать над их устранением или смягчением. Это способствует коррекции дислексии у ребенка с наличием симптомов умственной отсталости.

Отечественные деятели в области педагогики, психологии и лингвистики давно занимаются вопросами диагностики нарушения сформированности навыков чтения, потому сейчас накоплено много методических указаний и рекомендаций как по выявлению, так и по коррекции дислексии у умственно отсталых младших школьников умеренной степени.

Диагностический комплекс, представленный в работе, позволяет раскрыть нарушения в процессах чтения с разных сторон – технической и смысловой. Это даёт возможность определить, на каких ступенях формирования навыков чтения находятся ученики коррекционной школы и какие факторы препятствуют на пути освоения необходимых для понимания письменной речи у детей с лёгкой степенью УО.

При проведении диагностики младших школьников с умственной отсталостью были изучены основные читательские умения, задействованные в работе с текстом. Результаты психолого-педагогической диагностики показали, что у учащихся имеются недостатки сформированности навыков чтения, что говорит о необходимости целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения.

Для поднятия уровня сформированности навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью необходимо преодоление формального «прохождения» произведений в соответствии со школьной программой, что требует дальнейшей разработки и поиска особых форм работы, направленных на «продвижение» учащихся в литературном развитии и совершенствования читательских навыков.

В ходе исследований подтверждается актуальность диагностики сформированности навыков чтения у УО младших школьников. Это не просто отстающие от своей возрастной группы дети.

Младшие школьники с умственной отсталостью имеют трудности в работе с текстом, вызванные нарушениями компонентов познавательной деятельности: мышления, речи, внимания, памяти, восприятия.

У детей с УО нарушения интеллектуальной сферы не позволяют освоить чтение в нормальной форме, навыки если и присутствуют, то сильно искажены. Без точечной коррекции и учёта индивидуальных потребностей такие дети не смогут воспринимать, понимать, а тем более владеть письменной речью, в связи с чем их обучение и другим дисциплинам станет невозможным.

Своевременная и глубокая диагностика позволит избежать дальнейшее критическое отставание в развитии детей, страдающих умственной отсталостью.

Необходимо соблюдать рекомендации для улучшения качества, беглости, выразительности, сознательности чтения и взаимосвязи этих компонентов чтения. Использование данных рекомендаций на уроках чтения и развития речи способствует формированию навыков чтения, активизирует познавательный интерес к чтению.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: учеб. пособ. / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Академия, 2015. – 288 с.
2. Коваленко О.М. Диагностика предрасположенности к оптической дислексии и дисграфии у детей с задержкой психического развития: ил. методика / О.М. Коваленко; худож. И.В. Персиянова. – М.: Коррекц. педагогика, 2004. – 127 с.
3. Корнев А.Н. Психологическая помощь семьям детей с недоразвитием речи / А.Н. Корнев // II международной научной конференции «Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза» (11 декабря 2013 г.): мат. конф. – Изд-во ЛГУ, 2013. – С.10–24.

Шаповал Ирина Анатольевна

д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет»
г. Воронеж, Воронежская область

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СУБЪЕКТА С ОВЗ В ПРОЦЕССАХ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ И ЭКСКЛЮЗИИ

Аннотация: в статье представлен междисциплинарный анализ проблемы инвариантов личностных диспозиций и адаптации лиц с ОВЗ к процессам социальной инклюзии и интеграции. Показана неоднозначность феномена эксклюзии, рассмотрены факторы выбора вынужденной, добровольной или смешанной инклюзии или эксклюзии.

Ключевые слова: социальная интеграция, инклюзия, эксклюзия, субъект с ОВЗ, социальный агент, ресоциализация.

Современная политика инклюзии лиц с ОВЗ в «общество для всех» ставит своей целью их социальную интеграцию: приобщение к социальной жизни и культурному процессу. Эта политика, однако, игнорирует объективное отсутствие «всеобщего согласия» и разделенность в социуме групп и индивидов, сложившиеся в его филогенезе. Любая социальная трансформация или инновация резко нарушают баланс социальных интересов его субъектов и генерируют их конфликты. Проблема, рассматриваемая в данной статье, заключается в анализе инвариантных способов адаптации лиц с ОВЗ (и инвалидностью) как социальных субъектов инклюзии и интеграции.

Социальная / социально-психологическая адаптация как сущность социализации (Ф. Гиддингс) предполагает наличие у индивида определенных личностных черт, обеспечивающих его нормативное функционирование и социальную успешность. Движущие силы социализации – противоречия мотивов «быть со всеми», адаптироваться или «оставаться собой», автономизироваться в обществе. При этом и адаптироваться можно двояко: изменять себя «под мир» (ассимиляция) и изменять мир «под себя» (диссимильация). Адаптация и дезадаптация равно являются процессами и результатами, во-первых, встречной активности субъекта и социальной среды (Ж. Пиаже, Р. Мертон) и становления индивида социальным существом, во-вторых – согласования требований, ожиданий и условий социальной среды в отношении человека с его возможностями, самооценкой, притязаниями, социальным поведением.

Дисгармония в отношениях социальных субъектов (группоцентризм и т. п.), существовала и существует, и надежды на мобилизацию их личностных ресурсов игнорируют такую форму жизни социума, как социальная эксклюзия. Полная взаимность социальной жизни неестественна и никому не гарантирована, поэтому эксклюзия – обыденная сторона социальных отношений и практик: любой человек в своей жизни переживает неудачу инклюзии в какую-то группу (чаще или реже). Тем самым инклюзия и эксклюзия выступают двумя сторонами жизни общества, имея общим основанием социальные интересы его субъектов и прежде всего их потребности в аффилиации [4]. Связь между потребностью и рождением (или угасанием) социального интереса ситуативно опосредует характер отношения постоянно меняющихся внутренних и внешних условий.

Интегрированное общество подразумевает формы совместности усилий и стремлений групп и индивидов, возникающие в их со-бытии и со-деятельности процессы взаимного перетекания друг в друга «совместного» и «разделенного». В идеале «целостное социальное» должно иметь открытые и гибкие границы, которые органично и постепенно связывают неоднородные части и функции. Интегрированные в такое целое социальные субъекты балансируют между различными социальными нормами и, изменяя их параметры, сохраняют свою относительную автономию и «особость».

Для интеграции с низкостатусными группами общество должно быть способным, во-первых, к самодотраиванию и самоорганизации в совместном переопределении социальных норм и ценностей, во-вторых, к нивелированию межгрупповой подозрительности и интолерантности его социальных субъектов, в-третьих, к восполнению дефицитов их социально-перцептивных и продуктивно-коммуникативных способностей.

Даже универсальные формы социального устройства – коллективизм и индивидуализм – неоднозначно относятся к инклюзии и интеграции. Показано, что индивидуалистам как обладателям независимого конструкта Я легче признавать равными альтернативные реальности и идентичности и присоединяться к новым группам. Однако социальная политика интеграции ориентирована на коллективистский, взаимозависимый конструкт Мы с его внутригрупповым фаворитизмом, приписыванием лицам с низким статусом атрибутов девиантности и т. п. Отметим: находящиеся за границами Мы при попытках их инклюзии отторгают и сами лица с ОВЗ. Так в Германии запрещено участие неинвалидов в движении за права инвалидов, лица с нарушениями ОДА считают себя элитой и «соперничают» с другими инвалидами.

Интеграция в общество «на равных» имеет важное условие: по мере получения субъектом равных прав общество вправе ожидать от него выполнения равных обязанностей. Ранее мы констатировали важные для объективной и субъективной социальной инклюзии субъекта с ОВЗ диспозиции [4]:

- личностные: отношение и характер адаптации к ситуации ОВЗ, к инклюзии и интеграции; адекватные самооценка, уровень притязаний; самодерминация, способности к самореабилитации и самореализации.

- социально-психологические: позитивные социальный опыт и идентификация; социабельность (навыки, активность), чувства долга и ответственности.

Социальный опыт, влияющий на отношение к инклюзии и интеграции накапливается избирательно согласно удовлетворению потребностей. На его искажения указывают эмпирически выявленные личностные черты лиц с ОВЗ: подозрительность, завышенный уровень притязаний, конфликт желаемого и возможного, предвзятость к здоровым, неадекватность образа Я и т. п. В целом отношение лиц с ОВЗ к социальной инклюзии дифференцирует их на две группы: «субъектные» (реже) и «объектные» (чаще).

Важно, что любой субъект – инклюзивированный или эксклюзивированный – в социальном поле является социальным агентом и занимает определенную нишу в центре, на периферии или за пределами социально-детерминированных отношений [1]. Это разные социальные практики, стили жизни и ее шансы. Тем самым эксклюзивированные не «ущербны» по каким-то признакам социальной нормы, но заполняют соответствующую социальную нишу, связаны с системой социума негативными отношениями [3] и демонстрируют парадоксальную реализацию способности к социальному действию через бездействие:

- «исклученные» ограничены в способностях интегрироваться в силу ОВЗ, психического или личностного: аффективных нарушений, отставания в развитии, расстройств поведения и адаптации, негативной Я-концепции и т. п.;

- «невключающиеся» выбирают эксклюзию добровольно: осознав несоответствие социальных целей и норм своим ценностям и потребностям; стремясь к индивидуализму, приватности личной жизни; не доверяя институтам государства и желая отграничиться от общества рисков и угроз личной безопасности; идентифицируясь как космополиты;

- «жертвы» структурных и культурных изменений общества попадают на низшие ступени социальной иерархии из-за пассивных или девиантных стратегий жизни и субъективной социальной бесперспективности.

Аналогично в отношении эксклюзии можно говорить о ее вариабельности в зависимости от самоидентификации субъекта с ОВЗ. Один с его «страдательной» позицией «включаемого» индетерминирован («жизнь по течению», полезависимость) или несамодетерминирован («вручение себя», иждивенчество, механистическая солидарность). Являясь объектом внешних или внутренних воздействий, он избавлен от необходимости саморегуляции, ответственности и самой возможности выбора. Другой с деятельной позицией «включающегося» самодетерминирован, автономен и сам делает выбор между инклюзией или эксклюзией, регулируя их объем и качество благодаря внутренней мотивации к самопреобразованиям, способностям контролировать влияния и изменять свой Я и образ жизни.

«Невключаемость» может быть результатом не только устройства общества, но и позиций дефицитарной и диссоциальной личности субъекта с ОВЗ. «Депривационные повреждения», отношение референтной группы и смысл данного ОВЗ для самого субъекта (безвыходная или ресурсоемкая это ситуация [2]) в сочетании с биологическими факторами (тяжесть и длительность ОВЗ) могут

формировать активно-агрессивную или пассивную оппозицию «невключающихся» в отношении к обществу. Агрессивность добровольной социальной эксклюзии коррелирует с активной неудовлетворённостью своим положением, с желанием доминировать, подозрительностью и нереалистичностью картины будущего на общем фоне высокой самооценки и уровня притязаний. Реже встречается активно-позитивное стремление субъекта с ОВЗ самостоятельно найти выход из сложившейся ситуации и жить независимой жизнью. Псевдовключённостью можно считать иждивенческие или рентные стратегии лиц с ОВЗ (стремление получать материальные или моральные выгоды из своих страданий и беспомощности) на фоне подавления социально значимых мотивов.

Итак, «включаемые», «включающиеся» и «невключающиеся» лица с ОВЗ в общество по-разному интерпретируют свою ситуацию ОВЗ, идентифицируют себя и обосновывают свой выбор вынужденности, добровольности или смешанного характера инклюзии или эксклюзии.

Обобщим сказанное. Ситуацию ОВЗ как относительно закрытую и депривированную систему «человек – жизненная среда» характеризует ограничение внешних ресурсов самоопределения субъекта. В этих условиях компенсировать его внешние дефициты может только развитие личностных ресурсов, личностная реабилитация и ресоциализация (А. Кеннеди и Д. Кербер).

Процесс ресоциализации – «вторичного» вхождения индивида в социальную среду осознанного изменения поведения в ситуациях смены социокультурного окружения – «запускается» не только осознанием своих «дефектов» социализации или социального неуспеха, но и любым рассогласованием ролевых ожиданий и самоэкспектаций. Главным эффектом процесса ресоциализации должно стать умение субъекта ориентироваться в непредвиденных социальных ситуациях.

Поведенческие методы психологической помощи ориентируют в любой социально неопределённой ситуации на модели-образцы более высокого уровня общности. Следует учитывать, однако, что реакция не всегда связана с входящей социальной информацией: часто «выход» определяют процессы внутренней переработки информации и индивидуальные свойства личности, в т. ч. гибкость и дифференцированность Я-концепции и поведенческого репертуара, внутренний локус контроля и т. п.

Список литературы

1. Гаспарян Д.Э. Социальность как негативность / Д.Э. Гаспарян. – М.: КДУ, 2007. – 256 с.
2. Лебедева А.А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от среднего подхода к личностному / А.А. Лебедева // Культурно-историческая психология. – 2012. – №1. – С. 83–91.
3. Суворова И.Ю. Социальная эксклюзия как социально-психологический феномен / И.Ю. Суворова // Социальная психология и общество. – 2014. – Т. 5. №4. – С. 29–43.
4. Шаповал И.А. Диспозиции социальных субъектов инклюзии и интеграции лиц с инвалидностью в общество / И.А. Шаповал // Ценности и смыслы. – 2019. – №4. – С. 44–58.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ ДНР, ЛНР И ОСВОБОЖДЕННЫХ ТЕРРИТОРИЙ ЗАПОРОЖСКОЙ И ХЕРСОНСКОЙ ОБЛАСТЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ

Кацера Анжелика Александровна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ, ПРИБЫВШИХ ИЗ ДНР, ЛНР, ЗАПОРОЖСКОЙ, ХЕРСОНСКОЙ ОБЛАСТЕЙ И УКРАИНЫ: УЧЕТ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы психолого-педагогической поддержки детей, прибывших из ДНР, ЛНР, Запорожской, Херсонской областей и Украины, описаны возрастно-психологические особенности переживания трудных жизненных ситуаций в детском возрасте. Автором дается характеристика содержания этапов работы, обосновывается применение технологий, методов, приемов, способствующих адаптации к новым жизненным условиям, регуляции эмоций и психических состояний данной категории детей.

Ключевые слова: дети, психолого-педагогическая поддержка, трудная жизненная ситуация.

Изменения, происходящие в мире, с каждым годом ощущаются на эскалации международной и внутренней миграции. Такая ситуация не может обойти стороной и систему российского образования, отличительной особенностью которой в настоящее время становится рост в образовательных учреждениях численности детей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР, территорий Херсонской и Запорожской областей [7; 8].

Известно, что травмирующие события для людей, вынужденных покинуть место постоянного жительства, могут привести как к кратковременным, так и к хроническим нарушениям в эмоциональной, познавательной и поведенческой сфере [1; 3]. В таких ситуациях у детей часто формируется низкая самооценка, ухудшается эмоциональная и поведенческая саморегуляция, появляются страхи и тревожность, теряется ориентирование на длительную жизненную перспективу, проявляются симптомы посттравматического стрессового расстройства, затруднена социальная интеграция в принимающее общество и адаптация к новым жизненным условиям, нарушается идентичность.

В связи с этим психолого-педагогической поддержкой детей, прибывших с территорий, где идут вооруженные конфликты, на данный момент является одной из приоритетных задач, на решение которых направлены усилия образовательных организаций, принимающих ребят на обучение.

Под психолого-педагогической поддержкой, чаще всего понимается процесс совместного с ребенком определения его интересов и целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем). Это способствует сохранению и развитию нравственного потенциала личности и достижению желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении. Данная деятельность предполагает превентивную и оперативную помощь в решении индивидуальных проблем ребенка, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, с общением, жизненным самоопределением [2; 5].

Такая поддержка способствует адаптации ребёнка к новой образовательной ситуации. Она строится, с одной стороны, с учетом возраста и стадии развития ребенка, а с другой стороны – его индивидуальных особенностей, определяемых ранее проявленными реакциями на травматическую (трудную жизненную) ситуацию, формой поведения, в которой он выражает себя обычно во время стрессовых состояний, а также развитостью умений привлекать различные средства для самопомощи, для своего спасения.

Анализ ряда исследований [4; 6; 9] показал, что дети до одного года имеют симбиотическую связь с матерью (заботящимся взрослым) и возникающие в стрессовой ситуации чувства – созвучны чувствам взрослого. В возрасте от трех до десяти лет переживание кризисных, экстремальных ситуаций в большинстве случаев проявляется символически в игровой деятельности, и связано с регрессивными проявлениями (сосание пальцев, недержание мочи, капризность), страхами. Дошкольники, и ранее особенно привязанные к родителям, в травматических ситуациях проявляют в своей поведенческой манере еще более страстную привязанность к ним. Резко меняются младшие школьники, пережившие стрессовые ситуации: становятся раздражительными, грубыми, часто жалуются на плохое самочувствие; после пережитого, у них, обычно, резко падает успеваемость в школе.

Трудные жизненные ситуации (ТЖС) в предпубертативном возрасте часто проявляются в функциональных психосоматических и двигательных манифестациях. Наблюдаются: нарушение координации движений; спазмы, тики, энурез; возникает логоневроз; изредка проявляются боли в сердце и головные боли; тошнота, рвота психогенного происхождения, обмороки, головокружения; выпадение волос и пр. Большинство эмоциональных проявлений связаны с агрессией и навязчивым воспоминанием тех или иных деталей ТЖС. Реакция детей подросткового возраста в ТЖС больше напоминает поведение взрослых. Они теряют чувство самообладания, ведут себя неосознанно, не отдавая отчета в своих действиях. После перенесенных стрессов некоторые подростки пессимистически смотрят на свое будущее. Их угнетает страх быть изгнанными из общества. Травматический опыт и переживания стимулируют поиск новой идентификации, переоценку ценностей. Иногда имеют место негативизм и протестные реакции, подростки не хотят ходить в школу, становятся более импульсивными и агрессивными.

У большинства детей и подростков после ТЖС проявляются такие виды психологической защиты как вытеснение, отрицание, конверсии, разные виды проекций, регрессия, идентификация, альтруизм, разделение (расщепление). Последствия переживания трудных жизненных ситуаций: чувство утраты, страх будущего и др. Все это может усугубляться, если ребенок относится к категории лиц с ОВЗ или является инвалидом. В связи с этим возрастает риск затруднения процесса адаптации детей, прибывших с территории вооруженного конфликта, к новым условиям жизни в принимающем сообществе. Сам процесс такой адаптации (рисунок 1) содержит три основных этапа:

- 1) достаточная степень социальной адаптации в первоначальном социуме;
- 2) дезадаптация под воздействием травмирующей, экстремальной, кризисной ситуации; низкая степень социальной адаптации, обусловленная особым социальным статусом (вынужденно (без применения насилия) покинувшего место постоянного жительства) и наличием дополнительных барьеров;
- 3) реадаптация или достаточная степень адаптации в новом социуме, социальная интеграция, проявление адаптированности (от лат. *Adaptatio* «приспособление» – определенная степень или уровень сформированности адаптивных реакций индивида к успешному осуществлению деятельности).



Рис. 1. Этапы и результат адаптации детей, переживших трудные жизненные ситуации, к новым условиям жизни в принимающем сообществе

Понимание психологического содержания этих этапов указывает на необходимость создания модели и на ее основе программы психолого-педагогической поддержки процесса адаптации и социально-психологической интеграции детей и подростков, прибывших с территорий ДНР, ЛНР, Запорожской, Херсонской областей и Украины, в том числе для детей с ОВЗ и инвалидностью. При этом важно учитывать охарактеризованные возрастно-психологических особенностей переживания детьми трудных жизненных ситуаций.

Механизм реализации модели включает последовательность и системность работы специалистов с целевой группой по решению поставленных задач и достижению цели. Сроки реализации – от трех до шести месяцев. Этапы и последовательность работы.

1. Подготовительно-организационный этап (психологическое обследование (первичное, углубленное в случае дезадаптации); + консультирование по результатам диагностического обследования; + разработка плана психологической поддержки, в том числе психолого-педагогического сопровождения (по необходимости – при обращении родителей (законных представителей) лиц с ОВЗ и детей-инвалидов)).

2. Деятельностный этап – практическая реализация поддержки (проведение индивидуальных занятий и консультаций с детьми, пережившими трудные жизненные события; + проведение профилактических и просветительских мероприятий для родителей детей целевой группы; + групповые мероприятия как отдельные для детей, прибывших из зоны вооруженного конфликта так и совместные мероприятия со всеми учащимися классов принимающей образовательной организации; + индивидуальное консультирование, просвещение педагогов и других специалистов, вовлеченных в работу с детьми и подростками).

3. Контрольно-аналитический этап (повторная диагностика + разработка рекомендаций + разнообразные формы консультирования и в итоге – анализ динамических данных, оценка результатов).

У педагогов, вовлеченных в комплексную работу, должны быть сформированы компетенции, направленные на готовность к взаимодействию в образовательной среде с детьми и подростками, имеющими травматический опыт, а также их родными и близкими, прибывшими из зоны военного конфликта [2; 9]. К ним относят: – позитивное восприятие детей и подростков вне зависимости от их предыдущего места проживания, – способность дать обучающимся социокультурные, психологические и иные знания, помогающие в дальнейшем создании условий комфортного взаимодействия в условиях принимающей организации, территории. Добиваться этого нужно поддержкой, полным принятием ребенка. Только в этом случае дети могут в качестве модели своего поведения выбрать ту, которую предлагает ему новый социум. При этом используются такие же методы и технологии работы, что и с другими детьми: коммуникационные, информационные, игровые, технологии развития критического мышления, различные тренинги, конкурсы, фестивали, диспуты, индивидуальные беседы, «круглые столы», (для подростков применяются мини-лекции) и др. Кроме этого, большой воспитательный потенциал кроется и в современных системах коммуникации: телевидении, Интернете. В условиях образовательной среды их внедрение наполняется конкретным смыслом и содержанием.

В ходе психолого-педагогической работы используются: элементы сказкотерапии, метафорические ассоциативные карты, психогимнастика, арт-терапия, музыкотерапия, игровая терапия и др. При индивидуальной необходимости используется тьюторское сопровождение.

В работе с подростками результативной является «стрессовая модель» работы, предполагающая развитие способности ребенка преодолевать трудности и направленная на восстановление личности ребенка.

«Метод реконструкции будущего» следует использовать для возможности оптимального координирования прошлого, настоящего, будущего аспектов биографии личности, а также возможности коррекции двух существенных функций самосознания подростка: самоидентификации и проектирования Я. Проектирование осуществляется посредством использования элементов ролевой игры, транзакционного анализа, будущей автобиографии.

Доступны для широкого применения в процессе психологической помощи и поддержки любой детской возрастной категории такие методы и приемы как пение, составление плейлистов, чтение любимых стихотворений, работа с глиной и пластилином, рукоделие, раскрашивание, созерцание интерактивных экспонатов, релакс. Все они помогают управлять эмоциями, чувствами и создают условия, способствующие обучению и укреплению благоприятного психологического состояния детей.

Групповая работа дает действенный результат в сочетании с индивидуальной работой.

Особого внимания в психолого-педагогическом сопровождении детей заслуживает работа с родителями, (консультации, социальные гостиные, реабилитационный досуг и др.).

Предлагаемая модель отражает деятельность образовательных организаций по психолого-педагогической поддержке адаптации к новой образовательной ситуации и социальной интеграции детей, прибывших с территорий, где имеет место вооруженный конфликт. Она носит рекомендательный характер и допускает вариативность используемых механизмов, форм и методов работы с детьми целевой группы, жизненный опыт которых можно обозначить как травматический.

В настоящее время происходит процесс осмысления фактов, накопление теоретических знаний, предложений и практического опыта в области психолого-педагогического сопровождения адаптации и психологической поддержки и помощи в социальной интеграции детей, прибывших из зоны вооруженного конфликта. В целом, нужно отметить, что процесс социальной интеграции в принимающее сообщество и адаптация к новой жизненной ситуации этих детей является довольно сложным и требует со стороны специалистов понимания и учета возрастано-психологических особенностей переживания такими ребятами трудных жизненных ситуаций.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта правительства Тульской области в сфере науки и техники 2023 г. по договору № ДС/120 от 22.07.2022 г. «Разработка модели и путей реализации психолого-педагогической поддержки адаптации и социально-психологической интеграции детей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины».

Список литературы

1. Алексеенко А.А. Социальная адаптация беженцев и вынужденных переселенцев в условиях преобразований современного российского общества: автореф. дис. ... канд. соц. наук / А.А. Алексеенко. – Орел, 2006. – 25 с.
2. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М.: Аргус, 2020. – 208 с.
3. Бурмистрова Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): метод. рекомендации для специалистов системы образования. – М.: МГППУ, 2016. – 359 с.
4. Буслаева М.Е. Проблемы социальной адаптации детей беженцев и мигрантов в контексте профессиональной подготовки студентов / М.Е. Буслаева, В.А. Макарова // Педагогическое образование в России. 2016. №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsialnoy-adaptatsii-detey-bezhentsev-i-migrantov-v-kontekste-professionalnoy-podgotovki-studentov> (дата обращения: 08.04.2023).
5. Гапонова Н.А. Психолого-педагогическая поддержка как одно из условий формирования коммуникативной успешности старшеклассника / Н.А. Гапонова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. №3 (43) [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podderzhka-kak-odno-iz-usloviy-formirovaniya-kommunikativnoy-ushpeshnosti-starsheklassnika> (дата обращения: 08.04.2023).

6. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов / В.В. Гриценко, Н.Е. Шустова. – М.: Форум, 2011.

7. Лебедева Е.А. О реализации государственной миграционной политики по поддержке вынужденно прибывших в Российскую Федерацию граждан Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики и Украины / Е.А. Лебедева // Вестник ННГУ. 2022. №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/o-realizatsii-gosudarstvennoy-migratsionnoy-politiki-po-podderzhke-vynuzhdenno-pribyvshih-v-rossiyskuyu-federatsiyu-grazhdan>. (дата обращения: 08.04.2023).

8. Методические рекомендации по обеспечению права на получение общего образования детей, прибывающих с территорий Донецкой народной республики, Луганской народной республики, Украины: письмо Минпросвещения РФ «О направлении методических рекомендаций» от 04.04.2022 №03–442 // Легалакт: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-04042022-n-03-442-o-napravlenii/> (дата обращения: 08.04.2023).

9. Фахрутдинова Г.Ж. Адаптация детей-мигрантов в образовательном пространстве школы / Г.Ж. Фахрутдинова, А.И. Загидуллин // Современное педагогическое образование. 2018. №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-detej-migrantov-v-obrazovatelnom-prostranstve-shkoly> (дата обращения: 08.04.2023).

Куликова Татьяна Ивановна

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

ВЫНУЖДЕННЫЙ ПЕРЕЕЗД И СМЕНА ШКОЛ КАК «ОСЛОЖНЕННАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ» ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ БЕЖЕНЦЕВ И ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ С ТЕРРИТОРИЙ ДНР И ЛНР

***Аннотация:** в статье поднимается проблема адаптации и интеграции детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев с территорий ДНР и ЛНР. Автор выражает позицию в том, что процесс социализации подростка характеризуется рядом противоречий, содержательной стороной которых являются различные психосоциальные проблемы. Эффективными инструментами, способствующими адаптации детей из семей мигрантов к образовательной среде, могут стать специальные психолого-педагогические технологии.*

***Ключевые слова:** вынужденный переезд, переселение, подростки, социализация, психосоциальные проблемы.*

Согласно данным Тульской региональной службы статистики, начиная с 2022 года по настоящее время увеличивается поток беженцев из Украины. Тульская область готова принять до 5 тысяч приезжих, которые получают жильё и работу в областном центре, а дети – возможность обучаться в тульских школах.

Давайте разберемся с основными понятиями, которые в последнее время все чаще употребляются применительно к описанию ситуаций, связанных с прибытием граждан с территорий Донецкой Народной и Луганской Народной Республик.

Как правило, это семьи с детьми, которые вынуждены оставлять свой родной дом и переезжать на территорию России, чтобы сохранить жизнь себе и своим детям.

Что значит «вынуждены»? Словарь синонимов русского языка дает такие производные формы: «необходимый, заставленный, обязанный, принудительный, невольный, принужденный, не добровольный, совершенный не по своей воле, принудительный». Как видим, все значения сводятся к одному – «исключение собственного желания и своей воли».

Вынужденный переезд, переселение или миграция – это процесс, при котором граждане покидают свое постоянное место жительства и переселяются в другую местность, другой регион из-за реальной угрозы их жизни. Соответственно, таких граждан называют вынужденными переселенцами.

Вынужденная миграция представляет собой территориальное перемещение людей, покинувших место своего жительства в связи с совершенным над ними насилием или преследованием, либо реальной опасностью подвергнуться насилию или преследованию в отношении них или членов их семей, а также в силу особых обстоятельств экономического, природного, техногенного или иного характера.

Это один из видов перемещений людей, при котором «люди, спасаясь от угрозы для жизни и иных преследований, вынужденно покидают места своего постоянного жительства и ищут убежища на других территориях – в границах государства своей гражданской принадлежности или за его пределами» [6].

Переезд с детьми сложен тем, что нужно не только оставить позади старую жизнь, но и организовать новую – выбрать школу, найти друзей, сформировать круг общения. Сам переезд психологически сложен, а необходимость приспосабливаться к новым учителям, коллективам и правилам может усугубить ситуацию. Но самое опасное заключается в том, что, привыкнув к своему новому месту жительства, семьям может понадобиться снова переезжать, и травмирующий процесс начнется снова. В этом и проявляется проблема, так называемой, «осложнённой социализации ребенка».

Ребенок в процессе социализации взаимодействует с определенной идеальной формой, т. е. уровнем культурного развития, достигнутым обществом. Эта идеальная форма постоянно развивается, т. е. качественно меняется. Особенности этого взаимодействия связаны с определенной социальной ситуацией развития, видом деятельности, являющимся ведущим для конкретного возраста и основными психическими образованиями [2; 8].

И.С. Кон определяет социализацию как «сумму всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать как полноправному члену общества. Она [социализация] включает в себя не только сознательные, контролируемые и целенаправленные воздействия, но и стихийные, случайные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности» [4, с. 19].

По мнению Г.М. Андреевой, социализация представляет собой двусторонний процесс: с одной стороны, это усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных отношений; а с другой стороны, индивид сам своей активной деятельностью воспроизводит систему социальных отношений и активно интегрируется в социальную среду [1].

А.В. Петровский рассматривает процесс социального развития личности как диалектическое единство прерывности и непрерывности. Первая тенденция отражает качественные изменения, происходящие в результате включения личности в специфику новых социально-исторических условий, а вторая тенденция отражает закономерности развития в рамках данного референтного сообщества.

По мнению А.В. Петровского, специфической чертой подросткового возраста, в отличие от предыдущих периодов, является то, что вхождение в подростковый возраст не означает вхождение в новую группу (что часто бывает, если за пределами школы не появляется референтная группа), а представляет собой дальнейшее развитие личности в развивающейся группе, но в изменившихся условиях и обстоятельствах, к тому же в условиях бурного полового созревания, когда происходит существенная перестройка организма [5].

Таким образом, процесс социализации подростка характеризуется рядом противоречий, содержащихся на стороне которых являются различные психосоциальные проблемы.

Понимание подростком наличия проблем может происходить двумя возможными способами:

- человек сам понимает, что у него проблема, понимает, что с ним происходит что-то не то;
- человек может не знать о существовании проблемы, но проблема становится очевидна окружающим, потому что возникают сложности во взаимодействии, есть некоторые расхождения от возрастной нормы и т. д. [7, с. 18].

Школа способствует усвоению социальных ценностей и психологических установок, дает знания о том, как жить в обществе. Это и предполагает процесс социализации. Для того чтобы у ребенка данный процесс протекал, ему необходим относительно устойчивый и стабильный коллектив сверстников. Тогда процесс становится последовательным и естественным.

Когда ребенок попадает в совершенно новую среду, то ему со своими сформировавшимися привычками и вкусами сложно в нее вписаться. Кто-то из них способен побороть в себе желание отреагировать на критику или замечания в свой адрес, а кто-то нет, что может привести к серьезным конфликтам, а также психическим расстройствам. Все это может еще усиливать переживаемыми чувствами ностальгии и изоляции. Дети лишены бывших друзей, привычных занятий, домашней еды, быта и т. д. Их жизнь делится на два периода детства – до случившейся беды и после нее. В состоянии стресса дети замыкаются в себе, плохо контактируют с новыми детьми и учителями, испытывают определенные трудности в процессе обучения. Они могут столкнуться даже с языковым барьером, мешающим самовыражению, а также с определенными (незнакомыми им) формами поведения [3].

До подросткового возраста ребенок учится приспосабливаться к обществу. Потом, наоборот, ищет себя, пытаясь определить свою уникальность, свои особенности. Наконец, на третьем этапе он совмещает этот противоречивый опыт, чтобы найти свое место в обществе с учетом своих личных свойств и особенностей.

Если же ребенок резко меняет социальную группу, он может застрять в одном из промежуточных состояний. Если он менял школу в начальных классах, тем более в первом, он может столкнуться с трудностями в освоении норм поведения, в установлении контакта с окружающими, а также с саморегуляцией.

Если переход пришёлся на более старшие классы, у подростка могут быть проблемы с самоидентификацией, самостоятельностью и принятием ответственности за свои поступки и решения.

В каждом конкретном случае задачи социальной адаптации определяются особенностями личности, которой оказывается помощь, и ситуации, в которой осуществляется адаптационный процесс. Вместе с тем общими принципами социальной адаптации подростков в трудной жизненной ситуации являются гуманное отношение к личности, вера в человека.

У каждого подростка, зачастую остается внутренний ресурс, к которому не всегда есть доступ, поэтому система социальной адаптации должна включать целенаправленное воздействие на все социально значимое окружение подростка, в том числе родителей и новых значимых взрослых.

Учитывая специфический контекст социальных проблем и психологическое состояние детей и подростков из семей мигрантов, специально сформированная образовательная среда будет способствовать смягчению возникающих трудностей в социокультурной адаптации, интеграции детей и подростков из семей мигрантов в принимающее сообщество, и преодолению проблем, связанных с формированием идентичности в иной социокультурной среде.

Образовательная среда, способствующая эффективной адаптации, должна характеризоваться комплексным, междисциплинарным подходом к возможному разрешению трудностей и проблем детей и подростков из семей мигрантов, ориентированным на преодоление наиболее общих проблем этих групп с учетом культурных, возрастных и личностных особенностей детей и подростков из семей мигрантов, а также семей из принимающего сообщества. Эффективными инструментами, способствующими адаптации детей из семей мигрантов к образовательной среде, могут стать специальные психолого-педагогические технологии, обеспечивающие устранение негативных последствий «культурного шока», прохождение кризиса идентичности, возникающего после переезда в принимающую страну или регион.

Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта правительства Тульской области в сфере науки и техники 2023 г. по договору №ДС/120 от 22.07.2022 г.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 2018. – С. 331.
2. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.
3. Гудкова А.Ю. Проблема социализации детей-беженцев / А.Ю. Гудкова, О.А. Макарова // Концепт. 2015. Т. 26. С. 346–350 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95354.ht> (дата обращения: 03.04.2023).
4. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 15–30.
6. Прокушева Н.В. Определение статуса и понятий беженца и вынужденного переселенца // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – №5. – С. 253–259.
7. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
8. Эльконин Д.Б. Введение в детскую психологию / Психическое развитие в детских возрастах. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 416 с.

Степанова Наталья Анатольевна

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

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ПРИБЫВШИХ ИЗ ДОНЕЦКОЙ И ЛУГАНСКОЙ НАРОДНЫХ РЕСПУБЛИК И ОСВОБОЖДЕННЫХ ТЕРРИТОРИЙ

Аннотация: в статье рассматривается организация психолого-педагогического сопровождения для нормализации и стабилизации эмоционального состояния и жизнедеятельности детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, их адаптации к новым жизненным условиям.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальные и групповые занятия.

Ситуация, в которой оказался ребенок, прибывший с территорий ДНР и ЛНР, понимается как трудная жизненная ситуация, которая может вызвать эмоциональные напряжения и стресс. Данное обстоятельство нарушает обычное течение жизни, а также устоявшиеся внутренние и внешние связи.

Для людей, переживших психотравмирующую ситуацию экстренного перемещения на территорию другой страны и связанные с этим процессом состояния паники, страха и тревоги, стабилизация многих составляющих повседневной жизни подталкивает к появлению потребности в уважении и самореализации. Как отмечает А.С. Дамадаева, если взрослые, научившиеся взаимодействовать с экстремальной ситуацией, саморегулируются и адаптируются в социуме более-менее успешно, то дети и подростки, в силу возрастных психоневрологических особенностей, испытывают значительные трудности в принятии самой ситуации, а также в поиске способов взаимодействия с окружающими людьми [1].

По статистике, ПТСР развивается у 25–80% лиц, которые пострадали в результате чрезвычайных обстоятельств. Тема детей, пострадавших от военных действий заслуживает отдельного рассмотрения, так как здесь мы имеем целый комплекс проблем. Помимо потери близких они испытали и страх собственной смерти, и страх за своих родственников. Встречаются дети, потерявшие сразу всех своих родных, видевшие многие жестокие убийства, рушащиеся дома. На фоне посттравматического

стресса, которому оказываются подвержены дети особенно тяжело оказывается справиться с трудностями. На наш взгляд, эта тема особенно важна и заслуживает детального рассмотрения [1].

В рамках комплекса мер по коррекции нарушений в эмоционально-личностной и социальной сферах детей, подвергшихся деструктивным психологическим воздействиям, важной задачей является разработка программы психолого-педагогического сопровождения.

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения являются: развивающая и коррекционная психолого-педагогическая работа с элементами диагностической работы; информационно-консультативная работа.

При организации психолого-педагогического сопровождения необходимо учитывать следующие принципы:

- 1) единство психосоциальных воздействий;
- 2) разносторонность («разноплановость») усилий для организации программы сопровождения. Учитываются разные стороны жизнедеятельности ребенка, различные сферы: психологическая, общественная, семейная, учебная;
- 3) активное участие ребенка в ходе восстановительного процесса, развивая принцип «партнерства»;
- 4) ступенчатость, которая достигается путем перехода проводимых воздействий и мероприятий от простого к сложному.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание условий для нормализации и стабилизации эмоционального состояния и жизнедеятельности детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, их адаптации к новым жизненным условиям, способствование активной социальной интеграции.

В рамках организации психолого-педагогического сопровождения предполагается работа по трем основным модулям: модуль 1: Секреты моего «Я»; модуль 2: Я и другие; модуль 3: Наши эмоции: друзья или враги?

Цель модуля «Секреты моего «Я» заключается в развитии самопознания, погружении в свой внутренний мир и ориентации в нем; знакомство с чертами личности; развитии представлений о своем характере и темпераменте, их неповторимости, значимости и ценности. В данном модуле используются такие приемы и методы как проективные и рисуночные тесты, элементы арт-терапии, песочной терапии.

Целью модуля «Я и другие» является развитие навыков сотрудничества и коммуникативных умений, положительного эмоционального принятия Другого; формирование социального доверия, чувства принадлежности к группе, сплоченности; обучение методам оказания поддержки. Используются приемы и методы при реализации данного модуля – это игры и упражнения на развитие межличностной коммуникации, элементы сказкотерапии, песочной терапии.

Модуль «Наши эмоции: друзья или враги?» имеет целью познание своей эмоциональной сферы; развитие саморегуляции; обучение методам самоконтроля и управления своими эмоциями; формирование навыков ответственного поведения, способствующих успешной социальной адаптации. Он реализуется при помощи проективных и рисуночных тестов, элементов арт-терапии, песочной терапии, по желанию детям предлагается изготовление куклы-оберега.

Работа по данным направлениям включала в себя групповые занятия и тренинги, работу в малых группах, индивидуальные консультации, а также проведение общих мероприятий. Программа проводилась в течение 10 дней, каждый день имеет определенную тему и смысловую нагрузку для ребенка.

Групповая работа проводится с целью социальной адаптации детей и подростков, находящихся в кризисной ситуации после травматического события. Группа может выполнять роль так называемого ресурса и являться местом, которое будет восприниматься ребенком как безопасное.

Психологическое взаимодействие детей в группе основывается на использовании активных методов групповой работы, а именно проговариваются и обыгрываются внутренние групповые нормы, правила и традиции. За каждым ребенком ведется наблюдение и собираются сведения об актуальном состоянии.

При работе с детьми основной акцент ставится на использование разнообразных игр. В содержание занятий включаются игры и упражнения, которые дают возможность научиться чувствовать эмоциональное состояние других людей, различать эмоции и управлять ими в нужный момент; освобождаться от душевной боли и постоянно возникающих переживаний. В ходе занятий участники тренинга получают эмоциональную разгрузку. После каждого занятия проводятся упражнения на релаксацию, где участники получают навыки, как с помощью дыхания и расслабления избавиться от напряжения и стресса в трудных эмоционально перегруженных ситуациях.

Основная цель всех занятий – помочь детям освободиться от неприятных переживаний, страхов, дать возможность получить им групповую поддержку, уверенность в собственных силах, сформировать коммуникативные навыки.

Групповая работа дает действенный результат в сочетании с индивидуальной работой. Во время индивидуальных занятий происходит сосредоточение на травме и связь с событиями, происходившими в жизни ребенка на этот период.

Индивидуальное консультирование возможно осуществлять в следующей последовательности:

- 1) формирование у детей и подростков чувства безопасности во взаимодействии (проявление позитивного отношения, внимание к его переживаниям, потребностям, снижение тревожности);
- 2) рассказ о травмирующей ситуации;
- 3) помощь в отреагировании переживаний, связанных с травмой. Коррекция эмоциональных реакций, обусловленных травматическим опытом;
- 4) способы подбадривания и поощрения;
- 5) упражнения на релаксацию.

Для дальнейшей индивидуальной работы с каждым ребенком проводится обучение различным способам релаксации (мышечные, дыхательные, вербальные), мотивирование на участие в групповых занятиях, развитие позитивных отношений: теплоты, терпимости, эмпатии, сочувствия.

Терапевтическая работа начинается с установления контакта с ребенком, с создания благоприятной доверительной обстановки, положительного психологического климата. Важно, чтобы ребенок чувствовал себя в безопасности и был расположен к откровенному разговору. Необходимо проявить терпимость и теплоту, ребенок должен видеть понимание и хорошее отношение. Минимальное количество индивидуальных, групповых психологических занятий определяется индивидуально, по результатам проведения первичной психологической диагностики.

В заключение хочется отметить, что представленные направления психолого-педагогического сопровождения имеют рекомендательный характер, возможна вариативность использования технологий и механизмов с учетом индивидуальных потребностей детей и подростков и конкретных обстоятельств, в которых они оказались.

Грант правительства Тульской области в сфере науки и техники ДС/120 от 22.07.2022 г. «Разработка модели и путей реализации психолого-педагогической поддержки адаптации и социально-психологической интеграции детей, прибывших с территорий ДНР, ЛНР и Украины».

Список литературы

1. Абакумова И.В. Организация психологического сопровождения детей беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов: учеб.-метод. пособ. / И.В. Абакумова, А.В. Гришина, П.Н. Ермаков. – М., 2015.
2. Дамадаева А.С. Принципы и методы психологической реабилитации детей из зон боевых действий / А.С. Дамадаева. – Махачкала, 2019.
3. Мустафина Г.Ш. Модельная программа по психологическому сопровождению и поддержке граждан, в том числе несовершеннолетних, прибывших из Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Украины / Г.Ш. Мустафина, О.Ф. Шарифова. – Сургут, 2022.

Для заметок

Научное издание

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

Сборник материалов
III Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(Тула, 6 апреля 2023 г.)

Научный редактор *С. Г. Леценко*
Компьютерная верстка *М. В. Щербакова*
Дизайн обложки *Н. В. Фирсова*

Подписано в печать 21.04.2023 г.
Дата выхода издания в свет 26.04.2023 г.
Формат 84×108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 34,44. Заказ К-1128. 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