

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования



85 лет
Уральскому государственному
педагогическому университету

Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза

**МАТЕРИАЛЫ
ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО–ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

**памяти профессора В. В. Коркунова
студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей
25-26 апреля 2019 г.,
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2019

УДК 376
ББК Ч45
ИЗ9

рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 40 от 03.06.2019)

Научные редакторы:

кандидат педагогических наук, профессор И. А. Филатова
кандидат филологических наук, доцент А. В.Цыганкова

ИЗ9 Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза [Электронный ресурс] : материалы Всероссийской научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей 25-26 апреля 2019 г., г. Екатеринбург, Россия / Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-1173-1

В сборнике представлены материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 376
ББК Ч45

ISBN 978-5-7186-1173-1

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

РЕЗОЛЮЦИЯ	14
------------------------	----

РАЗДЕЛ 1. КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Бездетко С. Н.

Изучение формирования профессиональных компетенций студентов-дефектологов в процессе воспитательной работы.....	19
---	----

РАЗДЕЛ 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Архипова Ю. Д.

Теоретический анализ особенностей формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с ТМНР.....	22
--	----

Быстрых А. Ю.

Методы диагностики грамматического строя у детей с интеллектуальной недостаточностью.....	25
---	----

Головлева В. Н.

Коррекция словаря обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) на уроках чтения.....	28
--	----

Закирова Е. А.

Особенности внимания обучающихся в младших классах при задержке психического развития.....	32
--	----

Козлова Л. Е.

Особенности межличностного общения подростков с девиантным поведением и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.....	35
--	----

Кузнецова К. С.

Содержание понятия «нежелательное поведение» у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития в научной литературе.....	39
---	----

Купчаева П. Е.

Особые образовательные потребности в обучении детей с расстройствами аутистического спектра.....	42
--	----

<i>Лисицына В. А.</i>	
Формирование жизненно-важных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью средствами информационно-коммуникационных технологий.....	47
<i>Макеева А. С.</i>	
Мотивационные аспекты развития личности в младшем школьном возрасте.....	50
<i>Новикова В. Н.</i>	
Особенности коммуникации со сверстниками младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....	54
<i>Плетенецкая О. А., Шадрин Н. П.</i>	
Обеспечение условий доступности образования детям со сложными дефектами в условиях специальной (коррекционной) школы.....	58
<i>Сенцова С. А.</i>	
Подготовка к обучению грамоте с обучающимися первых классов с общим недоразвитием речи второго и третьего уровней.....	62
<i>Симонова Е. С.</i>	
Особенности взаимодействия младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в группе сверстников.....	66
<i>Слепова М. И.</i>	
Изучение компетенций родителей в сфере образования детей дошкольного возраста с ОВЗ.....	69
<i>Союрова И. В.</i>	
Коммуникативный метод как способ развития устной монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	72
<i>Тарасова Д. С.</i>	
Характеристика связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.....	76
<i>Титкова Н. К.</i>	
Особенности фонационного дыхания у детей дошкольного возраста с дизартрией.....	79
<i>Торопова С. В.</i>	
Развитие лексико-грамматической стороны речи у обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи II-III уровня с использованием игровых упражнений.....	82
<i>Феклисова Д. Н.</i>	
Развитие коммуникативной компетентности студентов с ОВЗ в вузе..	86

<i>Чернобокова Е. Ю.</i> Развитие эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития средствами арт-технологий.....	88
<i>Якименко Е. Н.</i> Формирование самостоятельности мышления у младших школьников с ЗПР.....	91

РАЗДЕЛ 3. ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

<i>Аракчеева Н. В.</i> Включение информационно-коммуникационных технологий в комплексный коррекционный процесс образовательного учреждения.....	94
<i>Воробьева Т. В.</i> Формирование восприятия, понимания и воспроизведения эмоционально-мимических картин у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	98
<i>Завьялова Л. В.</i> Формирование двигательных навыков обучающихся с умственной отсталостью в сочетании с нарушениями опорно-двигательного аппарата по методу Г. Н. Романова.....	101
<i>Задорина В. Ю., Семенова Е. В.</i> Использование на уроках изобразительной деятельности нетрадиционных подходов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	104
<i>Залецкая Н. Н., Лаевская Н. Л., Сапелькина И. И.</i> Формирование духовно-нравственных ценностей детей с ОВЗ в рамках реализации проекта АНО «Единство».....	107
<i>Котова О. В., Семенова Е. В.</i> Использование альтернативных видов письма на уроках «Речь и альтернативная коммуникация».....	111
<i>Некрасова А. С., Миронова Л. Г.</i> Расширение и обогащение словарного запаса посредством интеллект-карт у детей дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.....	114
<i>Сидорова А. А., Семенова Е. В.</i> Применение информационно-компьютерных технологий в обучении детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, ТМНР.....	118
<i>Тиунова А. Е.</i> Проблема нарушения мозгового кровообращения в детском возрасте.....	121

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

Антипина А. М.

Использование пальчиковых игрушек в работе логопеда с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи..... 125

Боброва И. Л.

Исследование образной памяти у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха..... 129

Бурцева Н. В.

Формирование словесно-логического мышления старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических игр..... 132

Быстрова И. А.

Теоретические основы формирования коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра с использованием изобразительной деятельности..... 136

Воронова Е. Ю.

К вопросу о формировании свойств внимания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... 139

Говейлер А. А.

Диагностика тактильной функции как компенсаторного механизма у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха..... 142

Грехова В. А.

Развитие функционирования ребёнка раннего возраста в повседневных жизненных ситуациях как одно из средств абилитации детей раннего возраста с ОВЗ..... 145

Грехова В. А.

Коммуникативное развитие ребёнка с ТМНР как условие нормализации его жизнедеятельности..... 149

Зайцева Г. М.

Коррекционно-развивающая работа с глухим ребёнком после кохлеарной имплантации в условиях логопедического пункта ДОО... 153

Конева Н. А.

Чтение художественной литературы как средство развития эмоционально-личностной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи..... 157

Мавлютова Д. Д.

Особенности регуляторной функции речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития..... 160

<i>Печенкина О. Ж.</i>	
Приемы развития мелкой моторики у дошкольников с дизартрией....	164
<i>Потапова Е. М.</i>	
Развитие совместного внимания как необходимое условие при обучении ребенка с расстройством аутистического спектра.....	167
<i>Сухарева А. В.</i>	
Диагностическая работа по изучению сформированности самоконтроля как одного из критериев готовности к школьному обучению у детей с речевыми нарушениями.....	170
<i>Сухоносова А. А.</i>	
Работа специального психолога по совершенствованию наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	173
<i>Тереженко М. В., Коренькова Е. В.</i>	
Развитие фонематического восприятия у дошкольников с использованием игрового комплекса «Звуковой калейдоскоп».....	177
<i>Трапезникова Д. О.</i>	
Психолого-педагогические условия подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью дизартрии.....	181
<i>Ускова Ю. В.</i>	
Диагностическая работа по обследованию памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.....	184
<i>Уфимцева М. А., Фаизова Е. Г., Белопашенцева И. В.</i>	
Формирование культуры речевого общения у дошкольников с ОВЗ.....	187
<i>Холина А. П.</i>	
Использование здоровьесберегающих технологий в работе с дошкольниками с речевым недоразвитием.....	191
<i>Хромова А. Ю.</i>	
Сформированность произвольной регуляции деятельности старших дошкольников с недоразвитием речи как фактор, обеспечивающий усвоение школьной программы.....	195
<i>Целых А. А.</i>	
Выявление особенностей эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	199
<i>Циркова Н. С.</i>	
Нарушение восприятия пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта....	203

<i>Чигирь А. К.</i>	Развитие слухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха посредством игровой деятельности.....	206
<i>Шакирова М. О.</i>	Логопедическая работа по обследованию лексико-грамматической стороны речи и монологической связной речи у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	209
РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ		
<i>Авдошина К. О.</i>	Проблема формирования регулятивных учебных действий на уроках физической культуры умственно отсталых (с интеллектуальными нарушениями) обучающихся.....	212
<i>Беснятых А. М.</i>	Характеристика детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью с точки зрения развития их внимания.....	216
<i>Бурмакина Е. А.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение развития креативности у студентов с инвалидностью.....	219
<i>Верескун Е. В.</i>	Роль психолога в психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.....	222
<i>Голованова Ю. А.</i>	Экспериментальное изучение Я-концепции у детей дошкольного возраста с нарушением слуха в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	225
<i>Изместьева А. Р.</i>	Анализ условий психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ на базе частного логопедического центра.....	229
<i>Касимова Э. А.</i>	Наблюдение как один из методов скрининговой диагностики эмоциональной саморегуляции детей с расстройствами аутистического спектра.....	232
<i>Кириллова Н. В.</i>	Диагностика нарушения поведения обучающихся с легкой умственной отсталостью в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования.....	236

<i>Кобяшева А. М.</i>	
Обеспечение организованной деятельности с ребенком с РАС в режиме обучения на дому.....	240
<i>Кузнецова Е. В.</i>	
Методики исследования познавательных учебных действий у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	243
<i>Кузьминых Е. Л., Кузьменко Т. В.</i>	
Технология взаимодействия участников комплексного сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в ДОО.....	246
<i>Кулешова Е. А.</i>	
Экспериментальное изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с нарушением слуха, в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	249
<i>Кычкина Е. Т.</i>	
Тьюторское сопровождение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на начальном уровне школьного образования.....	253
<i>Лут Е. В.</i>	
Особенности адаптации студентов-инвалидов к обучению в вузе.....	256
<i>Мартынова Д. М.</i>	
Роль родителей в эффективности реабилитации и абилитации ребенка с ОВЗ.....	259
<i>Поленова О. А.</i>	
К вопросу об актуальности психолого-педагогического сопровождения межличностных отношений студентов с инвалидностью в образовательной и социокультурной среде вуза...	262
<i>Прокопьева Н. Е.</i>	
Дошкольники с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.....	265
<i>Рябушевская Е. Е.</i>	
Методы и приемы формирования положительного отношения к учебе у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	268
<i>Симинякина Л. В.</i>	
Методологическое обоснование исследования произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития.....	271
<i>Скачко Е. И.</i>	
Формы и приемы коррекции обучающихся с умственной отсталостью в группе продленного дня средствами арттерапии.....	274

<i>Сметанина С. А.</i>	Социально-бытовая ориентировка обучающихся с умственной отсталостью: теоретический аспект.....	277
<i>Ураганова В. К.</i>	Программа исследования коммуникативной функции речи и речевых высказываний у детей дошкольного возраста с дизартрией.....	280
<i>Утц А. С.</i>	Диагностики уровня развития координационных способностей у умственно отсталых обучающихся на занятиях физической культуры.....	283
<i>Юдина О. А.</i>	О связи мышления дошкольников с ЗПР и их интровертностью.....	286

РАЗДЕЛ 6. РЕАЛИЗАЦИЯ АДАптиРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

<i>Генслер А. П.</i>	Проблема формирования личностных (жизненных) компетенций у обучающихся с умственной отсталостью.....	289
<i>Глухих Н. И.</i>	Формирование коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	292
<i>Закеряева Л. Н., Семенова Е. В.</i>	Коррекционно-развивающая работа на уроках в рамках учебного курса «Речь и альтернативная коммуникация» на этапе реализации ФГОС для обучающихся с ОВЗ (из опыта работы).....	296
<i>Плотнер М. А., Семенова Е. В.</i>	Проектирование рабочей программы курса «Профильный труд: растениеводство».....	300
<i>Рахимова О. К.</i>	Алгоритм методического сопровождения процесса коррективной АООП ДО.....	303
<i>Хлопина Н. Н.</i>	Развитие навыков письма детей с УУО.....	306

РАЗДЕЛ 7. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

<i>Бабина Е. С.</i>	
Развитие функции словообразования в процессе формирования словаря у дошкольников с амблиопией и косоглазием.....	309
<i>Баева Е. Е.</i>	
Особенности готовности к обучению грамоте и её формирования у дошкольников с дизартрией.....	314
<i>Быстрых П. Е.</i>	
Направления логопедической работы по коррекции фонетико-фонематической стороны речи у детей с лёгкой степенью дизартрии в условиях логопедического пункта.....	318
<i>Виноградова Я. Г.</i>	
Обследование фонематических процессов у старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	321
<i>Гребенщикова Ю. А.</i>	
Изучение уровня сформированности познавательных способностей у дошкольников с системным недоразвитием речи.....	324
<i>Гришина Т. А.</i>	
Сформированность предпосылок овладения письмом у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в условиях логопункта.....	327
<i>Деминина А. А.</i>	
Характеристика связного рассказа описательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	331
<i>Живова А. А.</i>	
Формирование письменной речи младших школьников в 3 классе.....	335
<i>Зайцева Д. П.</i>	
Теоретическое изучение недоразвития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	339
<i>Ивлева Е. Ю.</i>	
Системный анализ нарушений фонетико-фонематической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием III уровня с легкой степенью дизартрии.....	342
<i>Каирова Я. В.</i>	
Результаты использования здоровьесберегающих технологий в коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	346
<i>Калиновская Т. А.</i>	
Особенности сформированности фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью.....	350

<i>Качалина Т. И.</i>	Особенности логопедической диагностики детей с двуязычием в условиях психолого-медико-педагогической комиссии.....	353
<i>Колчина В. В.</i>	Организация логопедической работы по выявлению особенностей речевого развития школьников с псевдобульбарной дизартрией.....	356
<i>Коробицына Н. А.</i>	Роль логопеда и воспитателя в коррекции недостатков звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	359
<i>Корстелева А. И.</i>	О формировании монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами сказки.....	361
<i>Кортаева И. А.</i>	Междисциплинарный подход как основа формирования коммуникативной деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	364
<i>Кузнецова М. А.</i>	Характеристика грамматического строя речи у детей в норме и с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью).....	367
<i>Лисенкова С. В.</i>	Проблемы преодоления дисграфии у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе.....	371
<i>Мелкозерова И. В.</i>	Теоретическое обоснование использования приемов мнемотехники при обучении описательному рассказу младших школьников с общим недоразвитием речи.....	374
<i>Моисеева А. В.</i>	Развитие речи у ребенка с аутизмом в условиях дошкольного учреждения.....	377
<i>Мохова С. Ю.</i>	Теоретическое изучение вопросов формирования диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры.....	380
<i>Муллахметова М. М.</i>	Организация логопедической работы по формированию моторной сферы в системе коррекции фонетико-фонематического недоразвития у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	383

<i>Мухина Е. М.</i>	
Изучение и развитие речевых и неречевых предпосылок формирования готовности к обучению чтению у старших дошкольников с дизартрией.....	387
<i>Новикова И. Н.</i>	
Анализ уровня сформированности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня....	390
<i>Пермина Е. В.</i>	
Характер тревожности в структуре заикания подростков.....	394
<i>Пирогова Ю. А.</i>	
Применение компьютерных технологий в логопедической работе по коррекции нарушений звукопроизношения у старших дошкольников с дизартрией.....	398
<i>Рябова А. А.</i>	
Развитие навыков словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе дидактических игр.....	401
<i>Смирнова А. Ю.</i>	
Характеристика слухоречевой памяти у обучающихся с псевдобульбарной дизартрией.....	404
<i>Тимошина А. В.</i>	
Игровые методы обогащения словаря прилагательными обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	407
<i>Ульянова М. В., Попова Е. В., Смирнова И. Н.</i>	
Использование информационных технологий в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	411
<i>Ушакова А. В.</i>	
Подготовка к обучению грамоте старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	414
<i>Шестакова Ю. А.</i>	
Психолого-педагогические условия формирования готовности к обучению грамоте обучающихся дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с дизартрией.....	418
<i>Юхманова Л. Л.</i>	
Приемы коммуникации как основа работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, в условиях ДОО.....	420

РЕЗОЛЮЦИЯ

25–26 апреля 2019 г. в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург) прошла четырнадцатая ежегодная всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В.В. Коркунова.

Цель конференции

Подведение итогов научной работы и обмен опытом научно-практической деятельности студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей, занимающихся проблемами изучения и образования детей с различными формами дизонтогенеза.

Участники конференции

В работе конференции приняли участие представители следующих университетов:

1. УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (г. Минск, Беларусь).
2. ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва).
3. ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород).
4. ФГБОУ ВО «Гульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (г. Тула).
5. ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет (г. Тюмень).
6. ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск).
7. ФГБОУ ВО «Уальский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург).

Активно участвовали в работе конференции дефектологи, логопеды и специальные психологи из 10 городов Российской Федерации из различных образовательных организаций:

1. МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 582 (г. Екатеринбург).
2. ЦРР МАДОУ № 587 (г. Екатеринбург).
3. ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 4» (г. Екатеринбург).
4. ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3» (г. Екатеринбург).

5. МБДОУ – детский сад № 548 (г. Екатеринбург).
6. МБДОУ № 28 «Колокольчик» (Свердловская обл., г. Реж).
7. ГКОУ СО «Новоуральская школа № 2» (Свердловская обл., г. Новоуральск).
8. МАДОУ детский сад № 25 (г. Екатеринбург).
9. ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1» (г. Екатеринбург).
10. МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 244 (г. Екатеринбург).
11. МБДОУ «Детский сад № 17 “Ручеек”» (г. Нижний Новгород).
12. МБДОУ – детский сад № 496 (г. Екатеринбург).
13. МБДОУ детский сад компенсирующего вида «Центр «Радуга» (Свердловская обл., г. Екатеринбург).
14. МАДОУ «Детский сад № 4» (Свердловская обл., г. Верхняя Пышма).
15. МБДОУ № 572 (г. Екатеринбург).
16. МАДОУ детский сад № 43 «Малыш» (Свердловская обл., г. Сухой Лог).
17. МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 572 (г. Екатеринбург).
18. МАДОУ № 4 «Искорка» (Свердловская обл., г. Реж).

На конференцию было подано сто двадцать пять заявок. Очно в конференции приняли участие двести пятнадцать человек, двадцать пять из них выступили с докладами на секциях. Специалисты образовательных учреждений Свердловской области поделились со студентами своим профессиональным опытом работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Содержание работы конференции

Пленарное заседание

В пленарном заседании приняли участие: директор Института специального образования, кандидат педагогических наук, профессор И. А. Филатова; начальник отдела развития научных исследований УрГПУ, кандидат философских наук, профессор Л. И. Забара; кандидат филологических наук, доцент А. В. Цыганкова.

На пленарном заседании были заслушаны доклады Чудинова Анатолия Прокопьевича, д.ф.н., профессора, зав. кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного УрГПУ на тему «Инклюзивное и эксклюзивное образование в поликультурной среде»; Алмазовой Ольги Владимировны, к.п.н., профессора, зав. кафедрой специальной педагогики и специальной психологии УрГПУ на тему «Проблемное поле инклюзивного образования», Христоробовой

Людмилы Викторовны, к.ф.н, доцента кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья УрГПУ на тему «Система взаимодействия «школа – семья» в условиях инклюзивного образования» и Каракуловой Елены Викторовны, к.п.н., доцента кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза УрГПУ на тему «Логопедические технологии в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития».

Секционные заседания

В рамках конференции работало три секции:

1. «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». Руководитель: О. В. Алмазова, к.п.н., профессор.

Лучшими докладами признаны:

- Использование на уроках Изобразительной деятельности нетрадиционных подходов в работе с детьми с ОВЗ (В. Ю. Задорина, «Екатеринбургская школа № 3», г. Екатеринбург).

- Возможности сказкотерапии в развитии социального интеллекта у младших школьников с проблемами в общении (Л. А. Булдакова, г. Новоуральск, Свердловская обл.).

- Формирование жизненно-важных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью средствами информационно-коммуникационных технологий (В. А. Лисицина, УрГПУ, г. Екатеринбург).

2. «Теоретические и методические вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального, инклюзивного и интегрированного образования». Руководитель: Л. В. Христоробова, к.ф.н, доцент.

Лучшими докладами признаны:

- Коммуникативный метод как способ развития устной монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (И. В. Союрова, УрГПУ, г. Екатеринбург).

- Игровые методы обогащения словаря прилагательными обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (А. В. Тимошина, УрГПУ, г. Екатеринбург).

3. «Системный подход в организации логопедической работы»
Руководитель: Е. В. Каракулова, к.п.н., доцент.

Лучшими докладами признаны:

- Расширение и обогащение словарного запаса посредством интеллект-карт, у детей дошкольного возраста с ОНР, 3 ур (А. С. Некрасова, Л. Г. Миронова, МБДОУ № 28 «Колокольчик», г. Реж, МАДОУ № 4 «Искорка», г. Реж, Свердловская обл.).

- Применение компьютерных технологий в логопедической работе по коррекции нарушений звукопроизношения у старших дошкольников с дизартрией (Ю. А. Пирогова, УрГПУ, г. Екатеринбург).

- Результаты использования здоровьесберегающих технологий в коррекции недоразвития фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией (Я. В. Каирова, УрГПУ, г. Екатеринбург).

Выставки

В рамках конференции работало четыре выставки:

1. Выставка работ декоративно-прикладного творчества обучающихся ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург.

2. Выставка работ обучающихся ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12», г. Екатеринбург.

3. Выставка работ обучающихся ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 6» г. Екатеринбург.

4. Выставка научных и учебно-методических изданий по специальному образованию, организованная библиотекой ФГБОУ ВО УрГПУ, г. Екатеринбург.

Мастер-классы

В рамках конференции проведено четыре мастер-класса:

Мастер-класс 1. «Рисование песком». О. С. Ермакова, МБУК «Центральная городская библиотека», Центр адаптивной культуры, г. Н. Тагил, Свердловская область.

Мастер-класс 2. «Декупаж на фанере». Р. Г. Бадертдинова, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург.

Мастер-класс 3. «Ромашка желаний». Н. И. Сидлецкая, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург.

Мастер-класс 4. Тренинг: «Профилактика и преодоление психосоматических расстройств у педагогов коррекционных образовательных организаций методом арт-терапии». Е. В. Хлыстова, к.психол.н, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, УрГПУ, г. Екатеринбург.

Рекомендации

По итогам конференции были сформулированы следующие рекомендации:

1. Сохранять и развивать традиции проведения всероссийской научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» с участием студентов, магистрантов, аспирантов, слушателей и специалистов-практиков, имеющих опыт работы с детьми с различными формами дизонтогенеза в условиях специального и инклюзивного образования.

2. Провести пятнадцатую юбилейную всероссийскую научно-практическую конференцию студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В.В. Коркунова в 2020 году.

3. Одобрить практику проведения мастер-классов и практико-ориентированных выставок в рамках конференции.

4. Ходатайствовать об издании сборника научных трудов по итогам работы конференции и включении его в РИНЦ.

5. Рекомендовать авторам лучших статей направить свои работы для участия в студенческих научных конкурсах регионального и всероссийского уровня.

6. Наградить активных участников конференции сертификатами и благодарственными письмами.

РАЗДЕЛ 1. КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 378.147:376.1

Бездетко Сергей Николаевич

Студент 1 курса аспирантуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sergei.bezdetko@mail.ru

Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна, директор ИСО, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме подготовки дефектологических кадров, а именно, изучению уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов-дефектологов.

Ключевые слова: студенты-дефектологи, профессиональные компетенции, подготовка будущих дефектологов, воспитательная работа.

Bezdetko Sergey Nikolaevich

1st year Graduate Student Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Filatova Irina Aleksandrovna, Director of Institute of Special Education, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

STUDYING OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENT-DEFECTOLOGISTS IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL WORK

Abstract. The article is devoted to the problem of training defectological personnel, namely, the study of the level of formation of professional competencies among defectology students.

Keywords: defectology students, professional competencies, training future pathologists, educational work.

Президентом РФ в начале 2018 года были определены основные направления и поставлены фундаментальные задачи по улучшению системы существующего образования в России (указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»). Повышение конкурентоспособности российского обра-

зования с помощью внедрения новых методов обучения и воспитания, создания новых образовательных технологий, а также повышение мотивации к обучению – основные задачи, которые были поставлены Правительству. Также внимание должно уделяться поддержке молодых специалистов, обеспечению им условий для самореализации и профориентации.

Исследованием профессиональной подготовки студентов-дефектологов занимались такие авторы, как А. М. Гендин, Н. М. Назарова, О. Н. Усанова, М. И. Яковлева и др.

Обучение в вузе – это один из важных этапов для процесса социализации молодого человека, характеризующийся формированием жизненной позиции, развитием профессионального сознания и самовоспитания [1].

Проводимая в высшем учебном заведении воспитательная работа состоит из нескольких подсистем, как, например, подсистема целостного педагогического процесса, являющаяся важнейшей составляющей качества подготовки профессионалов. Во время обучения студентов в высшем учебном заведении важно установить взаимосвязь между образовательным и воспитательным процессами, т. к. именно эта взаимосвязь обеспечивает формирование качеств личности, установок и ценностных ориентаций, и в свою очередь определяет профессиональную и социальную компетенцию будущего специалиста.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО-3) компетенция отмечена как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области», а результаты обучения – как «усвоенные знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [3].

На данный момент содержание образования будущих дефектологов определяется ФГОС ВО по направлению «Специальное дефектологическое образование». В данном Федеральном государственном стандарте отмечается, что в компетенции будущего педагога должны входить способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами и нормами профессиональной этики, использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития и воспитания, в том числе обучающихся с ОВЗ. Кроме того, выпускник должен уметь осуществлять поиск, анализ и синтез получаемой информации, определять задачи в соответствии с поставленными целями, а также осуществлять социальное вза-

имодействие и реализовывать себя в командной работе [3].

Такие исследователи, как П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, отмечают важность формирования адекватного представления педагога о своей будущей профессии, тем более в сфере специального образования. Для этого необходим учет не только педагогических принципов, но и личностных характеристик студентов, особенности их характеров и способов обучения [2].

Формирование профессиональных компетенций как процесс представляет собой сложную структуру, одним из компонентов которой является воспитательная работа. Эта работа подразумевает включение не только преподавателей и административную часть университета, но и самих студентов и их родителей, как заинтересованных в получении качественного высшего образования лиц.

Проведенный анализ теоретических и методологических исследований позволяет нам определить содержание эксперимента по формированию профессиональных компетенций у студентов Института специального образования (по направлению бакалавриата), подобрать соответствующие методики и правильно выстроить эксперимент, направленный на повышение уровня компетенций будущих дефектологов в процессе воспитательной работы.

Литература

1. Назарова Н. М. Профориентационная работа с абитуриентами дефектологических факультетов // Дефектология. 1985. № 5. С. 62-66.
2. Окуловский О. И. Компетенции и компетентностный подход в обучении // Молодой ученый. 2012. № 12. С. 499-500.
3. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_20032018.pdf.
4. Шкляр Н. В. Формирование профессиональной компетентности студентов-дефектологов в процессе воспитательной работы / Н. В. Шкляр, Е. С. Дунаева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. 2013. №1 (12). С. 289-292.

РАЗДЕЛ 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.1-053"465.00/.07"

Архипова Юлия Дмитриевна

Студентка 1 курса бакалавриата, заочное отд., Институт педагогики, психологии и социальных технологий, Удмуртский государственный университет; 426034, Россия, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Университетская, 1; e-mail: heyarhipova@yandex.ru

Научный руководитель: Кириллова Марина Кирамовна, канд. психол. наук, доцент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Россия

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТМНР

Аннотация. В статье представлено теоретическое освещение проблемы формирования сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, тяжелые множественные нарушения развития, дошкольники, сенсорное развитие, сенсорные эталоны.

Arkhipova Yuliya Dmitrievna

1st year Student Bachelor's Degree, Correspondence Department, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Technologies, Udmurt State University, Izhevsk, Russia
Supervisor: Kirillova Marina Kiramovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Udmurt State University, Izhevsk, Russia

THE THEORETICAL ANALYSIS OF PECULIARITIES OF FORMATION OF SENSORY STANDARDS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH S. M. D

Abstract. The article presents theoretical coverage of the problem of formation of sensory standards in preschool children with severe multiple developmental disorders.

Keywords: children with severe multiple developmental disorders, severe multiple developmental disorders, preschoolers, sensory development, sensory standards.

В настоящее время назрела острая необходимость в углубленном подходе и поиске инновационных стратегий в образовании детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР). Это вызвано большим количеством детей, имеющих ком-

плексное нарушение развития.

По мнению В. Н. Чулкова «Полагают, что дети со сложными нарушениями развития – это редкая, статистически мало изученная категория аномальных детей. Между тем, согласно данным исследований и наблюдениям опытных дефектологов-практиков, эти дети составляют в среднем до 40% контингента специальных образовательных учреждений» [4].

Обратим внимание на терминологический статус словосочетания ТМНР.

М. Г. Блюмина, проводя анализ распространенности, этиологии и особенностей проявления сложных дефектов, дает такое определение понятию «к сложным дефектам надо относить только такие аномалии развития, при которых имеются два и более первичных дефектов и каждый существует в этом комплексе с характерными для него вторичными расстройствами, что чрезвычайно усложняет общую структуру дефекта и затрудняет его компенсацию. Аномалии развития, входящие в состав сложных дефектов, связаны с повреждениями разных систем; происхождение они могут иметь общие или смешанные, т. е. могут быть вызваны патогенными агентами» [1].

В. И. Лубовский в этом же году указывает, что «нарушения развития бывают особенно значительны в случае одновременного поражения нескольких анализаторов (слухового и зрительного) или сочетания дефекта одного из ведущих анализаторов с диффузным поражением коры мозга (например, слепота или глухота в сочетании с умственной отсталостью). Нарушения, вызванные несколькими поражениями, называются сложными дефектами» [2].

Таким образом, можно обобщить, что дети с ТМНР являются отдельной категорией детей с ОВЗ и имеют специфические психолого-педагогические особенности, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

На основе обобщения данных по изучению поведения и обучения детей с ТМНР многие ученые выделяют проблему в искаженности процесса сенсорного развития у данной категории детей (Л. А. Венгер, М. Монтессори, А. В. Запорожец, Э. Г. Пилюгина, Е. А. Стребелева, Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова, И. Ю. Левченко и др.).

Сенсорное развитие – это последовательное, планомерное ознакомление ребенка с сенсорной культурой всего человечества. Понятия «сенсорная культура» и «сенсорное развитие», как результат усвоения общепринятых представлений о цвете, форме и других свойствах предметов, были введены Марией Монтессори.

Для детей с множественными нарушениями развития характерна

неспособность интегрировать сенсорную информацию, поступающую от различных органов чувств, для того чтобы получить точную, «образную» картину реального окружения. Дети с различными формами дизонтогенеза чаще всего вычлениают из широкого спектра сенсорных сигналов отдельный, значимый только для них раздражитель (цвет, форма, запах и прочее), поэтому окружающий мир проявляется перед ними как раздробленный и запутанный.

Становится ясно, что детям с ТМНР необходима специальная коррекционная помощь в разном объеме, в зависимости от структуры и степени тяжести дефекта. Такую помощь необходимо начинать с раннего дошкольного возраста.

Сенсорное воспитание с опорой на усвоение основных сенсорных эталонов с применением инновационных подходов, включенное в систему дидактических занятий, является неотъемлемой частью всего умственного развития детей с аномалиями.

Таким образом, теоретический анализ особенностей формирования сенсорных эталонов у детей с ТМНР позволяет сделать вывод о том, что ребенок с комплексными сенсорными нарушениями – явление чрезвычайно сложное.

Обучение таких детей на основе сенсорного подхода предполагает:

- 1) развитие и охрану нарушенных анализаторных систем у ребенка;
- 2) максимальное привлечение сохранных анализаторов у ребенка;
- 3) полисенсорное стимулирование посредством коррекционных дидактических игр и упражнений, применение современных сенсорных стратегий.

Литература

1. Блюмина М. Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности кинических проявлений сложных дефектов // Дефектология. 1989. № 3. С. 5-8.
2. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.
3. Метиева Л. А. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии : сборник игр и игровых упражнений / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. М. : Издательство «Книголюб», 2008. 128 с.
4. Чулков В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. М., 2001. С. 333.

Быстрых Анастасия Юрьевна

Студентка 2 курса бакалавриата, очное отделение, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: a.bystrykh1@gmail.com.

***Научный руководитель:** Цыганкова Анна Владиславовна, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

***Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме диагностики речевого развития детей с нарушением интеллекта, а именно методам обследования уровня сформированности грамматической стороны речи. Были рассмотрены два метода по выявлению уровня владения грамматическими конструкциями, умения самостоятельно образовывать слова.*

***Ключевые слова:** грамматический строй речи, интеллектуальная недостаточность, олигофренопедагогика, дети с нарушениями интеллекта, нарушения интеллекта, интеллектуальные нарушения, устная речь, разговорная речь, русский язык, методика преподавания русского языка, педагогическая диагностика, методы диагностики.*

Bystrykh Anastasia Yur'evna

2nd year Undergraduate Student, Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

***Supervisor:** Tsygankova Anna Vladislavovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Education of Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.*

THE METHODS OF DIAGNOSTICS OF GRAMMATICAL STRUCTURE IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

***Abstract.** This article is devoted to the problem of diagnosis of speech development of children with intellectual disabilities, namely the methods of examination of the level of formation of the grammatical side of speech. Two methods were considered to identify the level of knowledge of grammatical structures, the ability to form words on their own.*

***Keywords:** grammatical structure of speech, intellectual insufficiency, oligophrenopedagogy, children with intellectual disabilities, intellectual disabilities, intellectual disorders, oral speech, speaking, Russian, methods of teaching Russian, pedagogical diagnostics, diagnostic methods.*

Грамотная речь важна для успешной социализации в обществе и для понимания со стороны взрослых, сверстников, для всестороннего развития в целом, вдобавок это влияет на формирование познаватель-

ной сферы. У детей, имеющих интеллектуальную недостаточность, прослеживаются отклонения и в речевом развитии [1].

Именно эффективное обучение в коррекционных образовательных организациях способствует развитию грамматического строя речи. Оно осуществляется на уроках русского языка, где уделяется особое внимание отклонениям от нормы в речевом развитии ребенка.

Несомненно, у каждого педагога должна быть разработана определенная методика диагностики и коррекции нарушений речи, где будут реализованы различные методы их устранения.

В своей работе М. А. Поваляева указывает на то, что создано достаточное количество различных диагностических методик для оценки речевого развития детей. Она пишет: «...были отобраны, адаптированы и модифицированы методики по диагностике и коррекции речи» [3]. Эта программа включает в себя три блока.

Первый блок – диагностический, в котором анализируется медицинская документация, амнестические данные, то есть анамнез течения беременности, родов, раннего речевого развития. Проводится также первичное обследование ребенка, беседа и выявление нарушений.

Блок второй, коррекционный, включает проведение различных коррекционных мероприятий в группе и индивидуально.

В третьем блоке, контрольном, по-другому, оценочном, осуществляется отчетная беседа с родителями, повторное обследование, а также сравнительный анализ.

Именно на диагностическом этапе используются различные методы изучения уровня владения грамматическими конструкциями, умения самостоятельно образовывать слова.

Первый метод диагностики направлен на исследование образования форм имен существительных, которые обозначают детенышей животных. *Необходимый материал:* пять картинок с изображением животных и пять картинок с изображением их детенышей. Необходимо установить соответствие между картинками. Можно задать вопрос: «Кто у кого?». Самое главное – использовать форму множественного числа и родительный падеж. Например, у волка – волчата, у волка много волчат. *Интерпретация результата:* нет ошибок в употреблении форм – 2 балла, незначительные ошибки – 1 балл, неверные ответы – 0 баллов.

Второй метод нацелен на изучение уровня конструирования предложений. *Необходимый материал:* предложить 3 слова. Это могут быть имена существительные в именительном падеже и глаголы в неопределенной форме. Из них, соответственно, ребенок должен составить предложения. Можно предъявлять детям не более четырех-пяти

слов. Например, мама, положить, сумка, ключи. *Интерпретация результата*: самый высокий балл – 10. Правильно сконструированные предложения – 2 балла, незначительные ошибки – 1 балл, использованы были не все слова, есть ошибки – 0 баллов.

Результаты выполнения заданий необходимо зафиксировать и проанализировать. Необходимо подсчитать суммарную оценку выполнения всех трех заданий. Итак, 20 баллов – высокий уровень, 19–10 баллов – средний уровень и менее 10 баллов – низкий уровень владения грамматическими конструкциями.

Несомненно, диагностика уровня развития грамматического строя у детей с интеллектуальной недостаточностью достаточно проблематична, особенно в дошкольном возрасте, и чаще всего строится на интуиции специалиста.

Литература

1. Кубасов А. В. Личностно-ориентированный подход в формировании лингвистического компонента при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / А. В. Кубасов, Л. В. Христолюбова, А. В. Цыганкова // Специальное образование. 2018. № 4 (52). С. 67-77.
2. Нажмитдинова Б. С. Методы диагностики речевого развития у детей с нарушением интеллекта. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metody-diagnostiki-rechevogo-razvitiya-u-detey-s-narusheniem-intellekta>.
3. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 448 с.

Головлева Вера Николаевна

Студент 5 курса бакалавра, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: verunchik-iva@rambler.ru

Научный руководитель: Христоробова Людмила Викторовна, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**КОРРЕКЦИЯ СЛОВАРЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
(УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ) НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме коррекционной работы по развитию словаря обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) на уроках чтения посредством традиционных и современных методов и приемов. Материалы будут интересны для обучающихся дефектологических факультетов, педагогов-практиков, родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: развитие словаря, уроки чтения, обогащение словаря, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, коррекционная работа, нарушения интеллекта, интеллектуальные нарушения, педагогические технологии.

Golovleva Vera Nikolaevna

Student 5 course Bachelor, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: *Khristoliubova Liudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching School Subjects in a Special (Correctional) School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**CORRECTION OF DICTIONARY OF TRAINERS
WITH INTELLECTUAL DISORDERS (MENTAL RETARDNESS)
IN READING LESSONS**

Abstract. The article is devoted to the problem of correctional work on the development of the vocabulary of students with mental retardation in reading lessons through traditional and modern methods and techniques. Materials will be interesting for students of defectology faculties, practicing teachers, parents with children with disabilities.

Keywords: vocabulary development, reading lessons, vocabulary enrichment, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, correctional work, intellectual disabilities, intellectual disorders, pedagogical technologies.

Коррекционно-развивающая деятельность по формированию лексической стороны речи в начальных классах образовательных учреждений, реализующих адаптированные основные образовательные

программы (АООП), тесно связана с общим речевым развитием учеников. Проводится с опорой на ознакомление с окружающим миром, чтение текстов (как адаптированных, так и оригинальных, художественных), на организацию речевого общения в игровой, учебной и трудовой деятельности. Одним из основных источников реализации всех направлений словарной работы (уточнения, обогащения и активизации словаря) считаются уроки чтения, где обучающиеся с интеллектуальными нарушениями знакомятся с произведениями художественной литературы [1]. В качестве такого источника можно рассматривать учебники, кинофильмы и телепередачи, грамотную речь учителей или других сотрудников школы и внешкольных учреждений.

В начальных классах все направления словарной работы можно осуществить только на практической основе, опираясь на текст, наглядность, исключая теоретические сведения и сложную терминологию [2]. Исследования, проведенные нами в рамках выпускной квалификационной работы, позволили нам определить основные этапы, методы и приемы коррекционной работы по совершенствованию словаря детей с нарушением интеллекта. Важнейшая задача словарной работы в начальных классах – это разнообразие приемов и повышение активности самих детей в объяснении значений слов.

Работа по обогащению словаря организовывалась в виде представления мультимедийной презентации, применения опытно-экспериментального метода, просмотра видеофрагментов, метода наглядности и демонстрации.

Работа по уточнению словаря в основном реализуется через подбор синонимов и антонимов. Для уточнения слов-действий (глаголов) эффективной оказалась дидактическая игра «Кто что умеет?». Обучающимся были представлены карточки с напечатанными существительными «ручей, белка, лошадь» и обозначена цель задания – подобрать к каждому существительному подходящий по смыслу глагол.

Специально для уточнения словаря была разработана игра (в ней предметно-практические действия сопровождалась вербализацией) «Играем с полем букв». На доске развешивались картинки-подсказки по теме/тексту «Зима». Была представлена таблица, в которой «спрятались» нужные слова. Каждому ребенку необходимо было ответить на вопрос «Какая зима?» и найти слова-определения.

С подбором антонимических пар связана игра «Скажи наоборот» с инструкцией «Как назвать наоборот предложенные слова: *волочиться, ползти, останавливаться – мчаться*». Для уточнения глагола «течь» ребятам была предложена игра «Волшебный мешочек». Дети достают из мешочка картинку с изображенным предметом или явлением (санки, река, лошадь, ручей и др.) называют ее и отвечают на во-

прос что делает?

На третьем этапе словарь активизируется, то есть происходит перенос как можно большего количества слов из пассивного словаря в словарь активный. Напомним, что в словаре пассивном содержатся слова, которые ребенок понимает, но не использует в самостоятельном высказывании. Изучаемую на уроках чтения лексику обязательно включают в предложения и словосочетания, вводят в пересказ прочитанного текста, в беседу или рассказ (а потом в письменную речь: в изложение и сочинения) [3].

Упражнения по активизации словаря представлены в игре *«Подставь правильно слово»*. Детям были приготовлены слова на доске *«туман, воздух»*. Задание заключалось в правильном объяснении их значения и правильном подборе в соответствующую ячейку – *«На берегу реки стоял сильный, густой «туман»*.

Для формирования умения правильно использовать слова в соответствии с содержанием текста составлялись предложения с отдельным словом, в качестве исходных предлагались многозначные слова разных частей речи: имена существительные, прилагательные, глаголы. Соединяя слова в словосочетания и предложения, дети обучаются осмысленному употреблению слов в различных грамматических формах и значениях. Для закрепления и активизации материала организована инсценировка рассказов (сюжетно-ролевая игра).

Для активизации слов учащимся разработана игра *«Головоломка»*. Детям давалась инструкция: *«У меня на доске перепутались слова с их действиями. Нужно найти верное действие каждого слова»*. Эффективно и продуктивно проходила работа там, где детям на начальном этапе предлагалось выбрать правильный ответ из нескольких предложенных, а на следующем – подобрать слова самостоятельно.

Помимо традиционных методов и приемов работы над лексикой обучающихся с интеллектуальными нарушениями в работе современного учителя большую роль играют современные педагогические технологии. Их внедрение позволяет рассматривать образовательную деятельность по речевому развитию как мотивированную и по-настоящему современную, что способствует повышению эффективности и качества развития школьников.

В нашей коррекционной работе использовались такие приемы, как мультимедийная презентация, метод проектной деятельности, проект создания мульт-студии «БОЛЬШЕ SLOV». Благодаря новым технологиям и современному оснащению школы, обучающиеся из пассивных потребителей мульт-продукции становятся активными участниками создания мультфильма. Дети непосредственно участвуют в съемочном

процессе – озвучивают своих героев, при этом активизация лексики проходит наиболее успешно.

Использование современных педагогических технологий позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося и выработать индивидуальный стиль общения для достижения эффективности коррекционного воздействия. Очень важно, чтобы работа над словарем, начатая в одном виде деятельности, продолжалась в другом виде, усложняясь и видоизменяясь с учетом закономерностей овладения словом.

Литература

1. Алексеева М. М. Речевое развитие дошкольников : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. М. : Академия, 2009. 160 с.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М. : Гуманитар. изд. центр «Владос», 2004. 316 с.
3. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и пути коррекции у младших школьников : учеб. пособие. СПб. : Лениздат ; Идательство «Союз», 2002. 224 с.

УДК 376.4:373.31

Закирова Елена Александровна

Студент 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elenaneskagy@mail.ru

Научный руководитель: Цыганкова Анна Владиславовна, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме изучения внимания младших школьников. В статье представлен теоретический анализ особенностей внимания обучающихся в младших классах при задержке психического развития.

Ключевые слова: внимание детей, младшие школьники, начальная школа, ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития.

Zakirova Elena Alexandrovna

1st year Master Student Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Tsygankova Anna Vladislavovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FEATURES OF ATTENTION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of studying the attention of junior schoolchildren. The article presents a theoretical analysis of the features of attention of junior schoolchildren with mental retardation.

Keywords: attention of children, younger schoolchildren, elementary school, mental retardation, children with mental retardation.

Проблема изучения внимания является актуальной, так как состояние внимания является важным критерием при оценке психического развития школьников. От развития внимания, а также от его организации зависит качество и успешность усвоения учебного материала.

Выделяют два основных вида внимания: произвольное и непроизвольное. К определяющим свойствам внимания относятся следующие: сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение, переключение [1]. Рассмотрим, насколько развиты свойства внимания у младших школьников при задержке психического развития, какой вид внимания преобладает.

У младших школьников внимание приобретает устойчивость и со-

средоточенность благодаря расширению интересов, усложнению деятельности, введению новых, интересных ситуаций в процессе обучения. В младшем школьном возрасте, особенно в начале обучения, преобладает непроизвольное внимание, также начинает развиваться произвольное внимание. Произвольное внимание нужно поддерживать, школьник должен четко понимать задачу, для чего должны быть созданы привычные, благоприятные условия деятельности. Желательно, чтобы у обучающихся в процессе деятельности возникли косвенные интересы. Педагогу необходимо тренировать произвольное внимание школьников путем повторений и упражнений, деятельность должна быть структурирована и четко организована, темп ведения занятия должен быть комфортным для ребенка. Обязательными являются такие факторы, как смена видов деятельности и учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

В начале обучения младшие школьники внимательны ко всем видам работ, так как их интересует сам процесс обучения, а не его содержание. Если материал на уроке представлен интересно, наглядно, то они сконцентрированы и сосредоточены, но внимание можно легко отвлечь, его устойчивость еще не сильно высока. Что касается распределения и переключения внимания, то они развиты недостаточно. У младшего школьника также невелик объем внимания, детям тяжело удержать в поле зрения несколько предметов. Но в процессе обучения благодаря расширению ориентировки узость внимания постепенно исчезает.

Нарушение внимания является одним из признаков задержки психического развития. По классификации К. С. Лебединской задержка психического развития может быть конституционального, соматогенного, психогенного, церебрально-органического происхождения [2]. При всех этих формах наблюдается недоразвитие внимания.

Внимание младших школьников с задержкой психического развития неустойчивое (они продуктивно работают до 15 минут, потом им требуется отдых до 5 минут и после отдыха они способны снова работать). Внимание поверхностное, характеризуется недостаточной концентрированностью на объекте, повышенной отвлекаемостью, чрезмерной эмоциональностью. Присутствует снижение переключаемости и сосредоточенности (школьникам трудно сосредоточиться на объекте деятельности, наступает быстрое утомление). Объем внимания суженный, это проявляется в том, что обучающиеся с задержкой психического развития способны удерживать внимание меньше, чем этого требуется в данной ситуации для решения той или иной задачи. Произвольное внимание неустойчиво, дети легко отвлекаются на посто-

ронные раздражители, в результате чего появляется много ошибок, темп деятельности замедляется, результативность снижается. Из-за сниженной избирательности внимания вследствие помех со стороны раздражителей обучающиеся не могут выделить главное среди второстепенного, не способны сосредоточиться на нужном действии, предмете. Распределение внимания также снижено, младшие школьники с задержкой психического развития не способны выполнять несколько действий одновременно. Им трудно перестроится с одного вида или способа деятельности на другой, отсутствует гибкое реагирование, иначе это можно назвать прилипанием внимания. Также им сложно выполнить задание до конца, они часто отвлекаются, суетятся, перекакивают с одного на другое. В непривычных ситуациях, когда требуется проявить самостоятельность, внимание снижается.

У всех младших школьников с задержкой психического развития имеются недостатки внимания, но существует большой индивидуальный разброс показателей, и это нужно учитывать при работе с данной категорией детей. Например, у одних детей высокая концентрация внимания наблюдается в начале занятия, у других – в середине, у третьих – колебания внимания наблюдаются периодически на протяжении всего занятия.

Для проведения эффективных занятий необходимо, во-первых, знать уровень и особенности развития внимания, индивидуальные особенности младших школьников с задержкой психического развития. Во-вторых, занятия должны быть выстроены таким образом, чтобы внимание детей было устойчивым. Если обучающиеся сконцентрированы, им интересно, значит, они меньше отвлекаются и полностью сосредоточены на процессе обучения, и, как следствие, хорошо и в полном объеме усваивают материал, что способствует повышению качества образования. Если у младшего школьника присутствует задержка психического развития, нужно учитывать ее форму при подготовке и проведении занятий. Важно развивать внимание, так как оно связано со всеми другими психическими функциями и его недоразвитие неблагоприятно отразится на успеваемости ребенка в школе.

Литература

1. Психология внимания : хрестоматия по психологии / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М. : ЧеРо, при участии издательства «Омега-Л», 2005. 858 с.
2. Психология детей с задержкой психического развития : учебное пособие : хрестоматия / О. В. Заширинская. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб. : Речь, 2007. 168 с.

УДК 376.5:376.1

Козлова Любовь Евгеньевна

Студентка 2 курса магистратуры, оч. отд., Институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет; 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский пр-д, 27; e-mail: www.mgpi.ru, www.ipssu.ru

Научный руководитель: Коган Борис Михайлович, д-р биол. наук, профессор, Институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье исследуются проблемы взаимодействия и межличностного общения подростков с девиантным поведением и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки методов нивелирования проблем взаимодействия и общения подростков данных категорий. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений, для педагогов при организации обучения подростков, а также для психологов при организации психологического сопровождения подростков и консультаций.

Ключевые слова: межличностное общение, межличностные отношения, подростки, девиантное поведение, трудные подростки, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзии, инклюзивное образование.

Kozlova Lyubov Evgenievna

2nd year Master Student Intramural, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Research Advisor: Kogan Boris Mikhailovich, Doctor of Biology, Professor, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

FEATURES OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR AND ADOLESCENTS WITH DISABILITIES OF HEALTH IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article examines the problems of interaction and interpersonal communication of adolescents with deviant behavior and adolescents with disabilities in the context of inclusion. The urgency of the research problem is due to the need to develop methods for leveling the problems of interaction and communication of adolescents of these categories. The materials of the article can be useful for students of higher educational institutions, for teachers in organizing training for adolescents, as well as for psychologists in organizing psychological

support and counseling for adolescents.

Keywords: interpersonal communication, interpersonal relations, adolescents, deviant behavior, difficult adolescents, disabilities, limited health opportunities, children with disabilities, inclusion, inclusive education.

У подростков с девиантным поведением и подростков с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются серьезные трудности в организации собственного поведения, что в свою очередь отрицательно сказывается на их общении с окружающими и на успеваемости в школе. Осуществлению полноценного общения препятствует своеобразие развития подростка, имеющего особые образовательные потребности, и подростка, который отрицает социально приемлемые нормы поведения, стремится к независимости и любыми способами привлекает к себе внимание окружающих. У подростков с девиантным поведением отмечаются частые проявления агрессивного поведения [4]. Чаще всего это вызвано негативным или противоречивым отношением к людям и детям с ОВЗ в целом. Неготовность родителей принять наравне со своими детьми детей с различными нарушениями, иногда носящими даже скрытый характер и визуально не опознаваемыми, является основной причиной возникновения трудностей взаимодействия уже самих подростков [2]. Принятие «иного» человека, отличающегося от обычного, привычного окружения, подразумевает под собой понимание, постижение его внутреннего состояния, его переживаний. Подростковый возраст является возрастом высокого риска появления отклонений в поведении [3]. Личностная неопределенность, неустойчивая самооценка, ярко выраженная потребность в независимости и наличие нарушений развития сказываются на поведении и дальнейшей самореализации подростка в обществе.

По данным исследований поведения подростков с девиантным поведением отечественных специалистов, таких как Л. С. Выготский, Е. В. Змановская, В. Д. Менделевич, К. С. Лебединская, была неоднократно выявлена склонность к агрессивному поведению, низкие показатели уровня эмпатии и негативное отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья. 94% подростков с девиантным поведением демонстрируют отказ от взаимодействия с подростками с ОВЗ. 80% подростков с ОВЗ подвержены травле и издевательствам со стороны девиантных подростков [1; 5].

В ходе проведения экспериментально-психологического исследования межличностного общения подростков с девиантным поведением и подростков, имеющих нарушения в развитии, изучались следующие параметры: инициативность общения, чувствительность, реакция на воздействия сверстников, эмоциональный фон во время общения, за-

интересованность детей в общении со сверстниками, взаимоотношения с родными, друзьями и педагогами, характеристики, касающиеся самого испытуемого, желание конфликтовать и проявлять агрессию. В результате, были выявлены следующие особенности: подростки с девиантным поведением предпочитают собираться в группы и вести взаимодействие только с участниками «своей» группы. На просьбы учителя пересест на другую парту к сверстнику с ОВЗ реагируют явным протестом, агрессией, отрицательными высказываниями в сторону подростка. В силу личностной неопределенности также наблюдаются неуважение к учителю, высказывание непозволительных в сторону взрослого человека фраз, употребление стилистически и этически неприемлемых слов (мат). При выполнении поручения учителя сам девиантный подросток становится предметом для насмешек со стороны ребят «своей» группы. Подросток с ОВЗ подвергается буллингу, насмешкам, издевательствам, иногда и физическому воздействию не только со стороны девиантных подростков, но и со стороны нормативно развивающихся подростков. У подростков с нарушениями развития наблюдается снижение школьной успеваемости, снижение работоспособности, низкий контроль внимания, агрессивность по отношению к окружающим. В условиях инклюзивного образования, взаимодействие подростков вышеуказанных категорий имеет в 98% случаев негативный характер. Совместное обучение подростков становится нецелесообразным, малоэффективным. В условиях инклюзии преподавателям приходится формировать состав класса с учетом всех особых образовательных потребностей учащихся.

При проведении коррекционно-педагогической и психологической работы у подростков с девиантным поведением наблюдается снижение агрессивного фона настроения, конфликтности в классе. Для снижения негативизма со стороны подростков необходимо регулярно проводить консультации с родителями учащихся, а также повышать компетентность преподавательского состава.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях таких специалистов, как: Л. С. Выготский, Е. В. Змановская, В. Д. Менделевич, К. С. Лебединская, Е. С. Романовой, Л. Р. Гребенникова и других.

Литература

1. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 288 с.
2. Рождественская Н. А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков : учеб. пособие. М. : Генезис, 2015. 216 с.
3. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. Мытищи : Та-

лант, 1996. 144 с.

4. Смолева Е. О. Анализ психологических теорий девиантности несовершеннолетних // Психология, социология и педагогика. 2014. № 6. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/06/3322>.

5. Щербакова А. М. Отношение подростков с девиантным поведением к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Известия. Серия «Психология». 2017. Т. 20. С. 91-102. URL: <http://isu.ru/izvestia>.

УДК 376.4

Кузнецова Ксения Сергеевна

Студент 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ksenyakuz96@gmail.com

Научный руководитель: Коробкова Оксана Федоровна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «НЕЖЕЛАТЕЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ» У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме изучения нежелательного поведения у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, а именно с расстройствами аутистического спектра, осложненными умственной отсталостью. Освещаются функции нежелательного поведения, его виды, а также механизм его формирования.

Ключевые слова: нежелательное поведение, тяжелые множественные нарушения развития, расстройство аутистического спектра, аутизм, школьники, понятийный аппарат.

Kuznetsova Ksenia Sergeevna

1st year Master Student Intramural, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Korobkova Oksana Fedorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CONTENT OF THE CONCEPT “UNDESIRABLE BEHAVIOR” IN TRAINERS WITH HEAVY MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS IN SCIENTIFIC LITERATURE

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of studying undesirable behavior in children with severe multiple developmental disorders, namely with autism spectrum disorders, complicated by mental retardation. The functions of undesirable behavior and its types are covered.

Keywords: undesirable behavior, severe multiple developmental disorders, autism spectrum disorder, autism, schoolchildren, conceptual apparatus.

В настоящее время увеличилось количество детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, а именно с расстройствами аутистического спектра, осложненными умственной отсталостью. Поведенческий (конативный) компонент у таких детей нарушен. Отсюда, может наблюдаться нежелательное поведение.

В широком смысле под поведением Д. О. Купер понимает взаимодействие живого организма со средой, которое характеризуется заметным изменением положения какой-либо части организма в простран-

стве с течением времени и приводит к заметному изменению хотя бы одного параметра среды. Поведение всегда происходит в какой-то среде, содержащей различные стимулы, или раздражители для живого организма. Среда влияет на поведение посредством меняющегося действия стимулов. Стимулы могут вызывать реакции, которые влекут за собой нежелательное поведение.

Формула S-R (стимул-реакция) являлась ведущей в бихевиористическом подходе. Автором этой формулы является Д. Уотсон. Закон эффекта, сформулированный Э. Л. Торндайком, объясняет связь между элементами формулы: связь между ними усиливается, если есть подкрепление. Подкрепление может быть положительным (похвала, получение желаемого результата и т. п.), либо отрицательным (наказание, неудача и т. п.). Поведение отмечается чаще всего из ожидания положительного подкрепления, но иногда преобладает желание прежде всего избежать отрицательного подкрепления.

В АВА (прикладном анализе поведения) под нежелательным поведением понимаются формы поведения, препятствующие обучению, повторение которых хотелось бы избежать при аналогичных обстоятельствах.

Наиболее распространенными поведенческими реакциями, отражающими нежелательное поведение у детей с расстройствами аутистического спектра, являются: отсутствие зрительного контакта, отсутствие реакции на инструкции, падение на пол, побеги от взрослых, крик, плач, истерики, укусы, самоагрессия.

Согласно теории оперантного обучения Б. Ф. Скиннера, являющегося основателем такого направления, как прикладной анализ поведения, любое поведение направлено на достижение определенной цели. Условно все цели поведения можно разделить на 4 основные группы: получение желаемого, избегание нежелаемого, привлечение внимания, аутостимуляция.

Если поведение достигает своей цели, то увеличивается его продолжительность, временные интервалы проявления поведенческих реакций сокращаются, а его интенсивность усиливается. А если поведение заканчивается для индивида неприятным последствием, то оно будет ослабляться, а именно снизится его продолжительность, временные интервалы его проявления увеличатся, а интенсивность пойдет на спад.

Таким образом, нежелательное поведение у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития будет фиксироваться, если в среде имеются стимулы (триггеры), запускающие соответствующую поведенческую реакцию и когда поведение будет достигать своей цели.

Данная проблема уже рассматривалась в публикациях и научных работах специалистов [1; 2; 3; 4].

Литература

1. Купер Д. О. Прикладной анализ поведения : учеб. для вузов : пер. с англ. / Д. О. Купер, Т. Э. Херон, У. Л. Хьюард. М. : Практика, 2016. 864 с.
2. Лиф Р. Идёт работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме : учеб. для вузов : пер. с англ. / Р. Лиф, Д. Макэкен. М. : Практика ; Ростов, 2016. 608 с.
3. Скиннер Б. Ф. Поведение организмов. М. : Оперант, 2016. 368 с.
4. Траутман, Э. Прикладной анализ поведения : учеб. пособие / Э. Траутман, П. Альберто. М. : Оперант, 2017. 655 с.

УДК 376.4

Купчаева Полина Евгеньевна

Студентка 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: polisha48@yandex.ru

Научный руководитель: Христюлова Людмила Викторовна, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучающихся с расстройствами аутистического спектра, определяются специальные условия для включения их в процесс обучения. Сравниваются разные подходы и требования к организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: дети с расстройством аутистического спектра, аутизм, расстройства аутистического спектра, школьники, особые образовательные потребности.

Kupchayeva Polina Evgenyevna

Student of the 1st year of the Master's Program, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Supervisor: Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FEATURES OF TUTOR SUPPORT IN THE EDUCATION AND TRAINING OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. This article discusses the characteristics of students with autism spectrum disorders, as well as the special conditions that are required for their inclusion in the learning process. The training requirements proposed by different specialists are compared.

Keywords: children with autism spectrum disorder, autism, autism spectrum disorders, schoolchildren, special educational needs.

До настоящего момента ни в системе специального образования Советского Союза, ни в системе специального образования Российской Федерации не существовало опыта объединения в отдельную группу обучающихся с расстройством аутистического спектра (далее – РАС). Известные отечественные ученые (К. С. Лебединская, О. С. Никольская и пр.) занимались проблемами диагностики и изучения детей с РАС. Однако при выборе образовательного маршрута для данной

категории обучающихся возможными вариантами развития, воспитания и обучения оставались школы, в которых обучались дети с сопутствующими нарушениями: задержка психического развития, умственная отсталость, нарушения речи и пр. То есть выделенной системы образования для детей с РАС не существовало.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС для обучающихся с ОВЗ), вступивший в силу в 2016 году, впервые предоставил возможность обучения для всех детей с РАС, независимо от степени выраженности нарушений в их развитии. Это значит, что данная группа обучающихся не только выделяется в отдельную от сопутствующих нарушений категорию, но и получает доступ к образованию в массовых школах при условии создания специальных условий. При этом открытым остается вопрос: какие специальные условия требуются обучающимся с РАС в рамках образовательного процесса?

В определении образовательных потребностей обучающегося с РАС существует ряд особенностей, связанных с формированием высших психических функций детей данной категории. Лорна Уинг [7] описывает триаду расстройств при аутизме: качественные нарушения коммуникации; качественные нарушения социального взаимодействия; стереотипное, повторяющееся поведение. В свою очередь, О. С. Никольская и М. Ю. Веденина [4] отмечают, что вне зависимости от уровня речевого развития (редко имеющего своей целью коммуникацию) речи сопутствуют эхολалии и вокализации, «высказывания» ребенка с РАС могут быть непонятны окружающим, не знакомым с увлечениями ребенка и его жизненным опытом.

А. С. Спиваковская, анализируя психическое развитие детей с синдромом аутизма [1], говорит о «феномене тождества»: дети, которые, на первый взгляд, кажутся безучастными к окружающему их миру, болезненно воспринимают перемены в режиме дня, в расположении предметов, в пропуске определенных ритуалов. Автор отмечает сложность в усвоении социально-бытовых навыков, что осложняется еще и тем, что даже при сформированности навыка ребенок предпочитает избегать его выполнения, тем самым вынуждая родителей оказывать ему помощь.

В развитии когнитивной сферы О. С. Никольская и М. Ю. Веденина [4] выделяют особенности организации познавательных процессов, проблемы гибкости и произвольности поведения, дисфункцию процессов сенсорного восприятия. Т. Питерс [5] указывает на трудности у детей с аутизмом при обобщении и генерализации полученного опыта:

опыт, полученный в одних условиях, не будет перенесен на другие условия в другой ситуации. Эти и ряд других особенностей должны влиять на определение и создание специальных условий для обучения детей с РАС.

Возвращаясь к проблеме специальных образовательных потребностей для обучающихся с РАС, можно сравнить варианты, предложенные Л. В. Шаргородской [6], О. С. Никольской [2] и ФГОС для обучающихся с ОВЗ.

Для начала стоит упомянуть о трех блоках особых образовательных потребностей, которые упоминают О. С. Никольская и И. А. Костина [3], а также подтверждает Л. В. Шаргородская. 1 блок – потребности, связанные с введением обучающегося с РАС в ситуацию обучения; 2 блок – потребности, связанные с освоением адаптированной основной общеобразовательной программы; 3 блок – особые образовательные потребности, удовлетворение которых необходимо для коррекции эмоционально-волевой сферы обучающихся с РАС. Описанные ниже потребности можно условно отнести к одному из трех блоков.

Все авторы едины в том, что для обучающихся с РАС необходим пропедевтический период. Однако в ФГОС указывается, что такой период должен длиться от месяца до года и длительность данного периода определяется психолого-медико-педагогической комиссией, а Л. В. Шаргородская отводит на адаптационный период весь первый класс. Стоит отметить и то, что весь период начального обучения Л. В. Шаргородская делит на 4 этапа (по количеству классов): адаптационный этап (1 класс), диагностический этап (2 класс), основной этап (3 класс) и заключительный этап (4 класс).

Далее и О. С. Никольская, и ФГОС указывают на постепенное введение обучающегося в ситуацию обучения в классе, при этом начинать советуют с предметов, в которых обучающийся чувствует себя наиболее успешным. Л. В. Шаргородская подчеркивает необходимость обучения ребенка в малокомплектном классе (до 6 человек) на протяжении всего адаптационного периода.

О. С. Никольская, как и требования ФГОС, указывает на необходимость обязательного тьюторского сопровождения. Тьютор должен оказывать поддержку обучающемуся на протяжении всего времени пребывания в школе и редуцировать свое присутствие по мере адаптации обучающегося. ФГОС не дает указаний на время пребывания тьютора с обучающимся, однако разграничивает деятельность тьютора и ассистента. Тьютор оказывает помощь в рамках урока, и его помощь направлена на адаптацию учебного материала для обучающегося, ассистент же включается в работу вне урока, и его работа направлена на

помощь в проблемах формирования социально-бытовых навыков. У Л. В. Шаргородской есть лишь указание на помощника учителя, но его функции не определены, а работа предполагается лишь на адаптационном этапе.

Все специалисты сходятся во мнении относительно коррекционно-развивающих занятий. О. С. Никольская указывает на то, что даже после видимого овладения требуемыми навыками, занятия должны продолжаться. И задачами таких занятий должны быть выработка форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания. Индивидуальные педагогические занятия проводятся периодически при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении программы.

Все специалисты едины относительно вопросов распорядка дня и взаимодействия со сверстниками. Необходимо создать обстановку, в которой обучающийся будет наглядно видеть свой распорядок дня, следует исключить моменты внезапного изменения распорядка. На перемене требуется специальное включение обучающегося не только в деятельность сверстников, но и в ту деятельность, которая поможет отдохнуть и переключиться. Л. В. Шаргородская отмечает обязательность сенсорных комнат или специальных зон отдыха.

Одним из важнейших моментов следует считать особое построение взаимодействия между педагогом и обучающимся: развитие эмоционального контакта, упорядоченность происходящего, способствование созданию комфортной обстановки, тесное взаимодействие всех специалистов с семьей.

Весь обозначенный ряд особых образовательных потребностей и условий, соблюдение которых является неотъемлемой частью обучения ребенка, в дальнейшем послужит его успешной социализации и адаптации.

Литература

1. Детский аутизм : хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. СПб. : Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. 254 с.
2. Никольская О. С. Особые образовательные потребности младших школьников с аутистическими расстройствами / О. С. Никольская, И. А. Костин // Педагогика. 2017. №6. С. 57-62.
3. Никольская О. С. Еще раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра / О. С. Никольская, И. А. Костин // Дефектология. 2015. № 6. С. 17-26.
4. Никольская О. С. Особенности психического развития детей с аутизмом / О. С. Никольская, М. Ю. Веденина // Альманах института коррекционной педагогики. 2014. № 18.

5. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.
6. Шаргородская Л. В. Создание специальных образовательных условий обучения в начальной школе детей с расстройствами аутистического спектра. Динамическая модель интеграции // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. № 34.
7. Wing L. Asperger's syndrome: a clinical account // PsycholMed. 1981. № 11 (1).

УДК 376.42

Лисицына Вера Алексеевна

Студент 2 курса аспирантуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: verraci@mail.ru

Научный руководитель: *Зак Галина Георгиевна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННО-ВАЖНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Аннотация. В статье рассмотрены определения понятия «компетенции» и виды ключевых компетенций. Предлагаются варианты применения информационно-коммуникационных технологий как одного их средств формирования жизненно-важных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, ключевые компетенции, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники.

Lisitsyna Vera Alexeevna

Graduate Student 2 year of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: *Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**THE FORMING OF VITAL COMPETENCE OF STUDENTS
WITH MENTAL RETARDATION BY MEANS OF INFORMATION
AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

Abstract. In the article definitions of the concept of “competence” are considered. Variants of application of information and communication technologies as one of their means of forming vital competence in students with mental retardation in the lesson activity are proposed.

Keywords: information and communication technologies, core competencies, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) целью специального образования является не только успешное усвоение системы знаний, умений и навыков (академических результатов), но и формирование у обучающихся социальных (жизненно-важных) компетенций [5]. Жизненно-важные компетенции составляют основу социальной успешности обучающихся данной категории, как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Д. Н. Ушаков определяет компетенцию (лат. *competentia* – соответствующий, способный) как круг вопросов, явлений в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом [3]. По мнению Г. Селевко, «компетенция – готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели» [2, с. 19].

В содержании специального образования выделяют ключевые компетенции, позволяющие обучающимся овладеть социальным опытом, получать навыки практической деятельности:

– ценностно-смысловая компетенция – связана с ценностными ориентирами обучающегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, осознавать роль и предназначение, умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий, поступков и принимать решение;

– общекультурная компетенция – способность обучающегося ориентироваться в пространстве культуры (национальной, общечеловеческой, семейной) [5];

– учебно-познавательная компетенция – это компетенции в сфере самостоятельной познавательной активности обучающегося, включающей элементы логической, методологической и общеучебной деятельности;

– информационная компетенция – способность владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации;

– коммуникативная компетенция – способность создания различных текстов, публичное выступление, создание диалогов, работа в группах;

– социально-трудовая компетенция – способность личности взаимодействовать с социальными институтами, выполнять социальные функции, ориентироваться на рынке труда и др.

Одним из эффективных средств формирования компетенций у обучающихся с умственной отсталостью является применение информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в процессе обучения, арсенал которых постоянно расширяется. ИКТ – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства для работы с информацией.

В практике образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, активно используются следующие ИКТ:

1. *Мультимедиа-технологии, применяемые на различных предметах.* Мультимедийные технологии (презентации) разрабатываются как специалистами в области программирования, так и педагогами с помощью стандартных инструментов, представленных в комплекте программ *Microsoft*.

2. *Комплекс программ по предметам «Развитие речи», «Чтение» и «Математика».* Данный комплекс содержит обучающие игровые задания, которые направлены на закрепление имеющихся и получение новых знаний в различных предметных областях в соответствии с адаптированной образовательной программой для обучающихся с умственной отсталостью.

3. *Программы компьютерных игр, реализованные в среде визуальной разработки «Windows Delphi 7».* Данные игровые компьютерные программы направлены на формирование устного счета, навыка заполнения деловых бумаг, закрепления правописания словарных слов по русскому языку и пополнение словарного запаса, интерактивный контроль знаний по различным дисциплинам [1, с. 4].

4. *Компьютерное тестирование.* Являются одной из форм контроля знаний, а также эффективным инструментом, стимулирующим подготовку обучающегося к каждому уроку. Компьютерное тестирование применяется в процессе текущего, тематического и итогового контроля по различным дисциплинам.

В последние годы большую популярность стали приобретать ИКТ, использующие возможности 3D-графики. Они позволяют наблюдать трехмерные объекты и усиливать у наблюдателя ощущение реальности происходящего.

Таким образом, основная образовательная ценность ИКТ состоит в том, что они позволяют создать мультисенсорную интерактивную среду обучения с потенциальными возможностями, оказывающимися в распоряжении педагога и обучающегося. ИКТ могут существенно повысить эффективность образовательного процесса. Рационально организованная урочная деятельность с применением ИКТ будет одним из средств формирования жизненных компетенций обучающихся с умственной отсталостью.

Литература

1. Кремер О. Б. Оригинальные компьютерные игры как средство педагогической коммуникации для реализации индивидуализированного обучения в коррекционной школе 8-го вида. URL: http://vio.uchim.info/Vio_20/cd_site/articles/art_1_12.htm.

2. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. М. : Народное образование, 2005. Т. 1. 556 с.

3. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.». URL: <http://enc.biblioclub.ru>.

4. Фатихова Л. Ф. Использование коррекционных возможностей компьютерных технологий на уроках биологии в коррекционной школе / Л. Ф. Фатихова, Е. Ф. Сайфутдиярова // Специальное образование. 2017. № 2 (46). С. 67-83.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru>.

Макеева Алена Сергеевна

Студентка 2 курса магистратуры, очного отд., Московский городской педагогический университет; 129226, Россия, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный пр-д, 4, к. 1; e-mail: Ingo@mpgu.ru

Научный руководитель: *Валявко Светлана Михайловна, канд. психол. наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия*

**МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Аннотация. Развитие самосознания у детей младших классов в результате включения их в учебную и общественную деятельность является сложным этапом в формировании личности ребёнка, характеризующимся нейропсихологической динамикой. Симптомом нарушения мотивационного сознания, проявляющиеся в дефиците нейродинамических и деятельностных компонентов. Статья посвящена мотивационным аспектам процесса нейропсихологической динамики у младших школьников.

Ключевые слова: самосознание личности, познавательная мотивация, нейропсихология, дефицит внимания, младшие школьники.

Makeeva Alyona Sergeevna

2nd year Student of Master's Degree, Full-time Otd., Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Supervisor: *Valyavko Svetlana Mikhailovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Clinical and Special Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia*

**MOTIVATIONAL ASPECTS OF PERSONALITY DEVELOPMENT
IN THE JUNIOR SCHOOL AGE**

Abstract. The development of self-consciousness in primary school children as a result of their inclusion in educational and social activities is a difficult stage in the formation of the child's personality characterized by neuropsychological dynamics. A symptom of the violation motivational of consciousness, manifested in the deficit of neural activity and components. The article is devoted to the motivational aspects of the process of neuropsychological dynamics in younger students.

Keywords: personality self-awareness, cognitive motivation, neuropsychology, attention deficit, younger students.

Развитие самосознания, начавшееся у детей в дошкольном периоде, продолжает развиваться при переходе ребенка в школу. Этот период характеризуется включением ребенка в учебную и социально значимую деятельность, оцениваемую не только взрослыми из семейного окружения, но и его сверстниками. А это совершенно другие условия, потому что и сам ребенок начинает оценивать себя как успешную или

неуспешную личность, непосредственно зависящую от школьной успеваемости. Оценивание и статус хорошего или плохого ученика в младшем школьном возрасте оказывает целенаправленное влияние на формирование и становление его личности. А. Н. Леонтьев объясняет эту «связность» состоянием организма ребёнка. Мотивационная сфера ребенка в дошкольный период становится двигателем не только обучения, но и его личностного развития [2]. Ребенок стремится к новым знаниям, выстраивает свою внутреннюю позицию ученика и успешности. Среди вариаций социальной успешности ведущее место в младшем школьном возрасте начинает занимать мотивация получения высокой оценки знаний. Для ребенка – школьника, замотивированного на получение высокого результата, открываются другие аспектыощерений со стороны взрослых и ближайшего окружения (получение подарков и других материальных благ). Высокая оценка результатов – предмет личностной гордости, психоэмоционального благополучия, связанного с получением признания успехов родителями и учителями. Когда ребенок получает положительное оценивание своей школьной деятельности, его хвалят, на него ориентируют менее успешных одноклассников, создавая тем самым соответствующий статус. По выражению А. Н. Леонтьева, «отметка – это реально действующий мотив». Вместе с тем, другие составляющие социальной мотивации учения: ответственность, исполнительность, стремление к познанию, также начинают приобретать особый осознанный смысл в учебной деятельности. Исходя из психологической трактовки А. Н. Леонтьева «иерархий деятельностей», ребёнок, включаясь в процесс обучения, меняет смысловое содержание своей мотивации [2, с. 28]. Место эмоционального мотивационного подхода занимает так называемый, «мотив-цель» способствующий стремлению ребенка сест за выполнение заданий и получать знания, чтобы в последующем получить похвалу или оценку успешности деятельности. Перспектива применения знаний в жизни и поступление в вуз на данном этапе не играют важной роли и не могут служить побуждением к учебе. Тем не менее, успешный младший школьник – это перспективная личность в плане формирования самосознания и уверенности в собственных силах во взрослой жизни [2, с. 77].

В отличие от мотивации благополучных, в плане успешности обучения, младшие школьники, которые не успевают, имеют несколько специфичную мотивацию. Даже при наличии сильного желания получения хорошей отметки и стимулирования со стороны взрослых, круг их мотивов к учёбе ограничен. В процессе опроса первоклассников о том, чем им нравится школа и чему в ней можно научиться, показал следующее: «будущие хорошисты и отличники» отмечали, какие уро-

ки для них интересны и важны, ставили в приоритет соблюдение школьных правил. Менее успешные дети давали ответы типа: нравится, что в школе есть перемены и каникулы. Что можно играть на площадке, когда уроков нет. Начало их школьной жизни еще не сформировано «важными ценностями обучения». Не менее существенные различия отмечаются и в познавательной области. Детей, которые бы на начальной ступени образования проявляли бы глубокий интерес к полноценному изучению какого либо предмета, крайне мало. Здесь скорее следует иметь в виду особых, одаренных детей. Основной массе младших школьников присущи стандартные познавательные интересы. Вместе с тем, детей, успешных в плане обучения, привлекают разные, в том числе усложненные учебные материалы. Современные младшие школьники проявляют творческое и креативное мышление, демонстрируют подъем интеллектуальной активности и здесь немаловажным является формирование учебно-познавательной мотивации, направленной на саморазвитие и самосовершенствование. Если младший школьник испытывает радость от новых знаний и умений, значит, у него начинает развиваться учебно-познавательная личностная мотивация.

Среди причин, ведущих к несформированности функциональных систем психики ребенка, может стать неблагоприятная среда, в которой происходит его формирование. Это либо недостаточная социализация и сложные семейные отношения, либо качество воспитательных программ и трудности при включённости в учебный процесс.

Наиболее тяжелым симптомом нарушения мотивационного сознания у детей является дефицит нейродинамических и деятельностных компонентов, выявляющийся в рамках проведения нейропсихологического обследования [1]. Эти отклонения отмечены в клинике поражений мозга, а не в нарушениях его развития. Согласно исследованиям Т. В. Ахутиной, Н. А. Пылаевой и их коллег, наличие этого дефицита характерно для детей с трудностями обучения (освоения навыков счета, чтения, письма) [1, с. 142]. В работе зарубежных учёных – Б. Ф. Пеннингтона и его соавторов – рассмотрены вопросы дефицита детской нейродинамики в рамках изучения влияния когнитивной нагрузки и темпов переработки информации на эффективность познавательной деятельности [2, с. 28].

Аналитический обзор исследований по проблеме мотивации обучения младших школьников показал, что регуляция активности деятельности в процессе обучения может являться одним из наиболее существенных механизмов трудностей в овладении моторными, когнитивными и регуляторными навыками при различных вариантах нейрокогнитивных расстройств развития. Вместе с тем, несмотря на успеш-

ность или неуспешность в освоении основных образовательных программ в младшем школьном возрасте, личностная мотивация для достижения успеха на начальной ступени образования является ведущей, доминантной.

Литература

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. Санкт-Петербург : Питер, 2008.
2. Валявко С. М. Изучение психологического возраста старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 49-56.
3. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста. М. : Академия, 2009.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1973.

УДК 376.5-053"465.07/.11"

Новикова Вероника Николаевна

Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Московский городской педагогический университет; 129226, Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, к. 1; e-mail: belyakovanika@mail.ru

Научный руководитель: Валявко Светлана Михайловна, канд. психол. наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ СО СВЕРСТНИКАМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме социализации младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Рассмотрены особенности коммуникативного взаимодействия детей с СДВГ в кругу сверстников.

Ключевые слова: социализация детей, гиперактивность, гиперактивные дети, межличностные отношения, взаимодействие со сверстниками, синдром дефицита внимания, младшие школьники.

Novikova Veronika Nikolaevna

1st year Master Student Intramural, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Research Advisor: Valyavko Svetlana Mikhailovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Clinical and Special Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

THE COMMUNICATION FEATURES OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER WITH HIS PEERS

Abstract. The article is devoted to the problem of socialization of primary school children with attention deficit and hyperactivity disorder. The features of communicative interaction of children with ADHD in the circle of peers are considered.

Keywords: socialization of children, hyperactivity, hyperactive children, interpersonal relations, peer interaction, attention deficit disorder, younger schoolchildren.

Для каждого ребёнка поступление в школу является важным этапом его социальной жизни (именно в этом возрасте человек начинает активно овладевать навыками общения, заводить первых друзей, с которыми, возможно, он будет взаимодействовать вплоть до окончания школы).

В первый год обучения в младшей школе основное внимание ребёнка направлено на учителя, своих одноклассников он воспринимает через преподавателя. На данном этапе пока ещё отсутствуют подлинные межличностные отношения в классном коллективе. Уже потом в процессе учебной деятельности начинают возникать коммуникативные

связи и дружеские отношения в группе сверстников. Постепенно взгляд ребёнка на учителя и одноклассников кардинально меняется, отношения с классным коллективом приобретают высокую значимость. Со временем в группе сверстников начинает складываться определённое мнение о нравственных чертах каждого члена коллектива [2].

Итак, мы видим, что в этот возрастной период одной из самых значимых задач развития является усвоение навыков межличностного общения с группой сверстников, способность устанавливать дружеские контакты. Но по данным неврологов, на сегодняшний день чуть ли не половина детей страдает СДВГ, следовательно, в одном классе может учиться далеко не один ребёнок, имеющий сопутствующие данному синдрому особенности межличностного взаимодействия (неусидчивость, чрезмерная болтливость, непредсказуемость, провокация нарушения дисциплины, своеволие и т. д.). Для помощи в социализации таких детей необходимо знать особенности их поведения в кругу сверстников, именно поэтому можно говорить о том, что рассматриваемая тема является актуальной на сегодняшний день.

Для ребёнка с СДВГ характерны болтливость и неусидчивость (он может постоянно постукивать пальцами по столу, вертеть головой, раскачивать ногами). Также такой ребёнок очень много говорит, озвучивая буквально каждую свою мысль, для него характерно перебивать речь другого человека, всё это, естественно, раздражает людей, которые с ним общаются. Они считают его надоедливым, навязчивым и невнимательным собеседником. Постепенно ребёнок осознаёт, что его поведение не соответствует норме, его часто не принимают в коллективе, считают неполноценным. В ответ он начинает протестовать, ещё больше отдаляясь от коллектива сверстников [1].

Также следует отметить, что детям с СДВГ свойственны трудности в процессе совместных игр со сверстниками, это обусловлено их невнимательностью, импульсивным поведением. А игры очень важны для эмоционального и социального развития детей. Для такого ребёнка сложно сосредоточиться и полностью посвятить своё внимание игре, он постоянно отвлекается, не желает следовать правилам, что приводит к неудачам в усвоении важных жизненных навыков, включая и умение выстраивать дружеские отношения с одноклассниками. Он отвергается ровесниками, вследствие чего лишается одного из самых главных составляющих нормальной социальной адаптации.

С целью хоть каким-то образом взаимодействовать с коллективом ребёнок с СДВГ часто берёт на себя роль некоего весельчака, но, к сожалению, это не всегда приводит к ожидаемым результатам. В итоге остальные дети считают, что ребёнок с СДВГ ведёт себя странно, не

умеет играть, мешает другим, надоедливый. Чаще всего такой ребёнок находит себе друзей среди детей младшего возраста либо же детей с аналогичной проблемой. Следует сказать, что дети с СДВГ более разговорчивы, чем другие дети. Они могут первыми проявить инициативу и пойти на социальный контакт. Но далее в их поведении очень скоро обнаруживается реагирование, не соответствующее настоящей ситуации, так как они не обеспокоены социальными ожиданиями и не понимают оттенки межличностных отношений [3].

Здоровым сверстникам тяжело взаимодействовать с таким ребёнком, так как он возмущает непониманием обстановки, раздражает своей невнимательностью к собеседнику, он даже может, сам того не сознавая, обидеть другого человека. У такого ребёнка есть естественное стремление, как и у любого биосоциального существа, выстраивать коммуникативные контакты, строить дружеские связи, но из-за своих специфических особенностей он не принимается обществом. Следует упомянуть и о таких ситуациях, когда ребёнок с СДВГ демонстрирует деструктивное поведение, провоцирует одноклассников на нарушение дисциплины. Такой ребёнок нуждается в ярких эмоциях, впечатлениях, которые он не может получить в школе. Тогда он всяческими способами пытается сорвать урок, а некоторые одноклассники могут поддаваться его влиянию, подражать. Также важно будет упомянуть, что дети с синдромом дефицита внимания часто отстают от своих ровесников в общем психологическом развитии, но им свойственно стремление ими руководить (они могут быть агрессивны и чрезмерно требовательны к своим сверстникам). Естественно, другим детям не нравится такое отношение, и они не принимают ребёнка с СДВГ в свой круг общения.

Таким образом, можно сделать вывод, что ребёнок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности имеет ряд особенностей коммуникативного взаимодействия с ровесниками, которые влекут за собой определённые трудности. Вероятно, подобные проблемы возникают из-за того, что такие дети плохо различают оттенки межличностных отношений, не обращают внимания на интересы собеседника, но при этом хотят, чтобы все выполняли его требования. В процессе взросления и при правильной поддержке семьи, преподавателей, работе психолога такой ребёнок способен изменить своё отношение к другим людям, быть интересным, приятным собеседником и хорошим другом.

Литература

1. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2018. 274 с.
2. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А. Г. Руз-

ской. М. : Институт практической психологии, 1997. 384 с.

3. Староверова М. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. Практические материалы для психологов и родителей / М. С. Староверова, О. И. Кузнецова. М. : Гуманитарный издательский центр «Владос», 2014. 143 с.

УДК 376.1

Плетенецкая Ольга Анатольевна

Директор, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1», г. Екатеринбург, Россия

Шадрина Надежда Павловна

Заместитель директора, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1», г. Екатеринбург, Россия

ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСЛОВИЙ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЯМ СО СЛОЖНЫМИ ДЕФЕКТАМИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлен опыт инновационной деятельности по решению задач обеспечения доступности образования детям и подросткам со сложными нарушениями развития на основе индивидуализации содержания и технологий образовательного процесса.

Ключевые слова: сложный дефект, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционные школы, адаптация детей, доступность образования.

Pletenetskaya Olga Annatation

Director, "Ekaterinburg school № 1", Ekaterinburg, Russia

Shadrina Nadezhda Pavlovna

Deputy Director, "Ekaterinburg school № 1", Ekaterinburg, Russia

ENSURING THE CONDITIONS OF AVAILABILITY OF EDUCATION TO CHILDREN WITH COMPLEX DEFECTS IN CONDITIONS OF SPECIAL (CORRECTIONAL) SCHOOLS

Abstract. The article presents the experience of innovative activities to address the problems of ensuring access to education for children and adolescents with complex developmental disorders on the basis of individualization of the content and technologies of the educational process.

Keywords: complex defect, limited health, children with disabilities, correctional schools, children's adaptation, access to education.

Современная ситуация в системе образования, опыт работы с учащимися и их родителями обозначили наиболее актуальную в настоящий момент проблему обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющими сложные дефекты развития.

Обоснование проблемного поля инновационной деятельности. Анализ состояния здоровья учащихся школы показывает, что более 65% детей имеют сложные дефекты развития, то есть сочетание психических и физических недостатков. Уровень сочетания сложности дефектов и количественный состав детей со сложными нарушениями ежегодно увеличивается. В связи с особенностями комплектования образовательного учреждения разрешение проблемы обеспечения

условий доступности образования детям со сложными дефектами стала необходимостью. Большая часть детей, имеющих сложные дефекты, традиционно обучалась индивидуально на дому, значительно меньшая часть – в условиях классно-урочной системы в школе. Существующая практика организации индивидуального обучения на дому показала, что эта форма обучения не может в полной мере обеспечить качественное образование и оптимальную интеграцию в общество ребенка с ограниченными возможностями здоровья: ребенок лишается естественной социальной среды, каковой является школьный коллектив; из образовательного пространства практически исключаются образовательные учреждения дополнительного образования. Обучение ребенка на дому нередко приводит к его изоляции от детского коллектива, депривации, формированию у ребенка патологической замкнутости, нежелания и боязни общения с другими детьми, что подтверждается многочисленными фактами отказа детей и семьи от участия в общешкольных и классных мероприятиях, проблемы с профессиональным обучением и дальнейшим трудоустройством. Другая категория детей со сложными дефектами, обучающаяся в условиях класса с полной наполняемостью, была ограничена в возможности индивидуального подхода и реализации индивидуальной программы развития, что также затрудняло получение качественного образования и негативно сказывалось на общем состоянии здоровья. В связи с этим возникло **противоречие** между потребностью данной категории детей и их родителей на получение качественного образования в условиях школы и отсутствием условий образовательном учреждении для реализации данного права.

Цель инновационной деятельности: создание условий для максимально возможной социальной адаптации и интеграции, а также личностной самореализации обучающихся со сложными дефектами, реализация права детей на качественное образование.

В качестве **основной задачи инновационной деятельности** выступает обеспечение условий доступности образования детям со сложными дефектами развития путем апробации модели сопровождения детей при переходе с индивидуального обучения на дому на обучение в школу, а также программно-методическое обеспечение данного процесса.

Описание инновационного опыта. Для разрешения обозначенного противоречия в ГКОУ СО «Екатеринбургской школе № 1» созданы и функционируют специальные классы для обучающихся, воспитанников со сложной структурой дефекта, которые сформированы в связи с выявлением соответствующих показаний в ходе медико-психолого-педагогического наблюдения в условиях образовательного процесса либо при приеме в школу. Количество классов определяется образова-

тельным учреждением в зависимости от потребностей учащихся.

Классы для детей со сложной структурой дефекта создаются для детей, имеющих сочетанные дефекты развития.

Осложнение основного диагноза должно быть обосновано и отражено в медицинской карте ребенка и в рекомендациях ИПРА. Основанием для зачисления в класс для детей, имеющих сложную структуру дефекта, являются рекомендации (заключение) психолого-медико-педагогической комиссии о возможности обучения в классе для детей со сложными дефектами и заявление родителей (законных представителей).

Предельная наполняемость данных классов – 5 человек, что дает возможность педагогу реализовать индивидуальные программы развития каждого ребенка с учетом особенностей его развития.

В специальные классы принимаются дети любого школьного возраста. Уроки проводятся в специально оборудованных и оформленных кабинетах с учетом особенностей состояния здоровья учащихся со сложным дефектом. Сложность обучения данной категории детей заключается в том, что для каждого учащегося необходимо разработать индивидуальные программы и создать специальные условия.

Содержание образования в специальном классе определяется образовательной программой школы исходя из индивидуальных особенностей психофизического развития детей. При разработке индивидуальных программ используются программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с различными отклонениями в развитии, предусматривается их вариативность. В классе со сложными дефектами учащиеся обучаются по программам для детей с умственной отсталостью, с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, способные находиться в детском коллективе. Проведение коррекционных мероприятий устанавливается с учетом повышенной утомляемости и низкого уровня продуктивности у учащихся. Трудовое обучение осуществляется по разным уровням сложности с учетом особенностей и структуры дефекта. Промежуточная и итоговая аттестация обучающихся со сложным дефектом осуществляется на основании Положения о промежуточной и итоговой аттестации обучающихся образовательного учреждения и учитывает особенности индивидуального развития.

При необходимости допускается вывод из специального класса, на основании рекомендаций школьного психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения, решений Педагогического совета с согласия родителей (законных представителей).

Некоторые результаты инновационной деятельности. В результате открытия классов со сложными дефектами значительная часть учащихся, обучавшихся индивидуально на дому, получила воз-

возможность посещать школу, повысился уровень их социализации, появилась возможность успешной адаптации в учреждениях профессионального образования.

Следует отметить, что не было случаев отказа от обучения в классе для детей со сложными дефектами и возвращения на обучение индивидуально на дому по инициативе родителей.

Следовательно, **основным результатом инновационной деятельности** является снижение численности детей со сложными дефектами, обучающихся на дому, и, соответственно, рост учащихся, интегрированных в образовательное пространство учреждения, а также обеспечение комплексного сопровождения учащихся со сложной структурой дефекта на основе индивидуальных программ развития.

Опыт работы в данном направлении показывает значительный рост социальной зрелости ребенка со сложным дефектом, позволяет решить вопросы профессионально-трудовой ориентации и социально-бытовой адаптации, продолжить обучение в профессиональных образовательных учреждениях или в классах с углубленной трудовой подготовкой.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [2].

Литература

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие для вузов. М. : Владос, 2004. 368 с.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгаженковой. М. : Владос, 2007. 239 с.

Сенцова Светлана Александровна

Студент 2 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svsenzova@rambler.ru

Научный руководитель: Артемьева Татьяна Павловна, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ВТОРОГО И ТРЕТЬЕГО УРОВНЕЙ**

Аннотация. В статье раскрывается проблема подготовки к обучению грамоте младших школьников с общим недоразвитием речи второго и третьего уровней. Рассматриваются сложности психического развития у детей с общим недоразвитием речи. Представлены основные направления подготовки к обучению грамоте детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: обучение грамоте, общее недоразвитие речи, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, младшие школьники, первоклассники, русский язык, начальное обучение русскому языку.

Sentsova Svetlana Alexandrovna

2nd year Undergraduate Student, Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Adviser: Artemieva Tatiana Pavlovna, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**PREPARATION FOR LITERACY WITH FIRST GRADE
STUDENTS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT
OF SPEECH OF THE SECOND AND THIRD LEVELS**

Abstract. The article deals with the problem of preparation for literacy training of primary school children with General underdevelopment of speech of the second and third levels. The difficulties of mental development in children with General underdevelopment of speech are considered. The main directions of preparation for literacy training of children with speech disorders are presented.

Keywords: teaching literacy, general speech underdevelopment, speech therapy, children with speech disorders, speech disorders, younger students, first-graders, Russian, primary Russian language studies.

На сегодняшний день анализ ситуации в системе воспитания и обучения детей младшего школьного возраста показал, что количество детей, имеющих отклонения речевого развития, неуклонно продолжает увеличиваться. Данная категория детей составляет основную группу риска школьной неуспеваемости, особенно при овладении процессом письма и чтения. Наибольшее количество таких детей составляют

младшие школьники с таким сложным речевым нарушением, как общее недоразвитие речи. Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР), наряду с речевым нарушением, характерно отставание в формировании различных видов восприятия, низкий уровень развития основных свойств внимания, заметно снижена память и продуктивность запоминания, отмечается низкая активность припоминания, наблюдается отставание в развитии наглядно-образного мышления, трудности в овладении анализом и синтезом, наряду с недоразвитием общей моторики имеет место недоразвитие мелкой моторики пальцев рук [2].

В связи с этим младшим школьникам с ОНР чрезвычайно трудно овладеть грамотой. Ряд авторов в своих работах указывают на взаимосвязь между состоянием речи детей, уровнем их психического развития и овладением грамотой (Р. Е. Левина, Н. С. Жукова, Л. Н. Ефименкова, Е. М. Мастюкова).

Младшие школьники с общим недоразвитием речи – это своеобразная категория детей с недостаточными предпосылками к обучению грамоте. Рост требований к младшим школьникам первых классов и усложнение учебных программ могут привести к осложнению учебной деятельности данной категории детей, тем более что почти половина учебного материала должна быть усвоена с помощью чтения. Поэтому одной из самых важных задач коррекционного обучения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи является подготовка к обучению грамоте.

Основной задачей в процессе подготовки к обучению грамоте является формирование у младших школьников с общим недоразвитием речи общего ориентирования в звуковой системе языка, обучение их звуковому анализу слова, то есть определению порядка расположения звуков в слове, установление различительной роли звука, основных качественных его характеристик [1].

Как показывают данные ряда авторов – в основном у младших школьников с общим недоразвитием речи готовность к обучению грамоте почти в два раза ниже, чем у младших школьников, не имеющих речевых нарушений. Поэтому для предупреждения трудностей по обучению грамоте в начальных классах необходимо проводить определенную логопедическую работу, направленную на подготовку детей с общим недоразвитием речи к обучению грамоте. В основе данной логопедической работы лежит: развитие фонематического восприятия, работа над звукопроизношением, развитие навыков звукового анализа и синтеза, обогащение словарного запаса и развитие умений пользоваться им в повседневной жизни; развитие грамматических навыков; развитие связной речи; развитие мелкой моторики, координации движений пальцев

рук и графических навыков и умений; развитие чувства ритма [3].

Занятия по подготовке к обучению грамоте детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи предусматривают также развитие интереса к языку, осознание его элементарных закономерностей, преобразования речи из средства общения еще и в объект познания [1].

Занятия по подготовке к обучению грамоте необходимо проводить в русле общеязыкового развития ребенка. В содержании занятий должны находить отражение такие языковые явления, как многозначность слова, родство слова, синонимия и антонимия, ритм и рифма, интонация. Планируя работу, необходимо осуществлять тесную связь между различными видами занятий. На данных занятиях необходимо использовать специальные упражнения по профилактике дислексии и дисграфии.

Ряд исследователей (А. В. Ястребова, Р. И. Лалаева и др.) считают, что дефекты устной речи являются ведущей причиной дислексии [1, с. 17]. На занятиях по подготовке к обучению грамоте младших школьников с общим недоразвитием речи знакомят с понятиями «звук», «слог», «слово», «предложения»; с основными свойствами звукового состава слова; со схемами слов и предложений, специальными символами для обозначения звуков. Детей также учат сравнивать звуки по их качественным характеристикам; противопоставлять слова звуковому составу слова; делить слова на слоги, ставить ударение в словах, находить ударный слог слова; называть и подбирать слова, означающие названия предметов, их признаки и действия; различать на слух слова в предложении, определять их количество и последовательность; составлять предложения [1; 3].

Все упражнения проводятся в игровой, интересной форме с элементами соревнования, так как игровые приемы и дидактические игры составляют специфику обучения младших школьников. Так, например, используется наглядно-игровой материал «Звуковички», которыми обозначаются звуки. При изучении гласных звуков вводится образ «девочки» в красном костюме; при изучении твердых согласных звуков – образ «мальчика» в синем костюме, а при изучении мягких согласных звуков – образ «мальчика» в зеленом костюме. Звонкость и глухость согласного звука определяются наличием или отсутствием колокольчика. Данное пособие используется на каждом занятии, что позволяет совершенствовать навыки звукового анализа и синтеза слов.

Дети очень любят подвижные игры, поэтому им нравится прием использования двигательных действий. Например, ребенку предлагается прыгнуть столько раз, сколько в слове слогов; подбросить мяч столько раз, сколько в слове звуков, слогов; прыгнуть от буквы к букве, чтобы получилось слово.

Детям также предлагают похлопать в ладошки столько раз, сколько слогов в слове. Этот игровой прием можно проводить также в форме игры «Живые звуки». Прием «Построй слово» предусматривает создание динамической позы той или иной буквы, а игра «Телеграфисты» – составление схемы слов, опираясь на продолжительность звучания ударного слога. Эффективным приемом звукового анализа и синтеза слов является игра-сказка «Рукавичка», где вместо сказочных персонажей в теремок приходят жить «Звуки» или «Буквы», которые подбираются так, чтобы дети могли составить и проанализировать слово.

Таким образом, можно отметить, что дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи – это особая категория детей, которой присущи недостаточные предпосылки к обучению грамоте. Дети, которые попадают в массовую школу из логопедической группы, по диагнозу общего недоразвития речи могут испытывать значительные сложности в обучении грамоте, тем более что сегодня постоянно растут требования к первоклассникам и значительно усложняется учебный материал. В целом, чтобы предупредить трудности в усвоении грамоты в начальных классах, необходимо проводить специальную логопедическую работу в детском саду, направленную на подготовку детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи к обучению грамоте.

Литература

1. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. СПб. : СОЮЗ, 1999. 160 с.
2. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды. Избранные труды. Москва : Изд-во «Аркти», 2005. 222 с.
3. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М. : Просвещение, 1984.

Симонова Екатерина Сергеевна

Студентка 2 курса магистратуры, очное отд., Институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет; 127287, Россия, г. Москва, пр-д Петровка-Разумовский, 27; e-mail: psy.sim@mail.ru

Научный руководитель: Староверова Марина Семеновна, канд. психол. наук, доцент, Институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме межличностных отношений, а именно, особенностям взаимоотношений учащихся начальной школы с тяжелыми нарушениями речи. Представлены результаты исследования оценки классного коллектива.

Ключевые слова: инклюзии, межличностные отношения, межличностное общение, логопедия, младшие школьники, начальная школа, тяжелые нарушения речи, дети с нарушениями речи, классные коллективы, межличностное взаимодействие.

Simonova Ekaterina Sergeevna,

2nd year Full-time Student of Magistracy, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Research advisor: Staroverova Marina Semenovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

INTERACTION FEATURES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SERIOUS SPEECH DISORDERS IN A GROUP OF PEERS

Abstract. The article is devoted to the problem of interpersonal relations, namely, the relationships features of primary school students with severe speech disorders. The results of the class team study evaluation are presented in the article.

Keywords: inclusions, interpersonal relations, interpersonal communication, speech therapy, younger students, elementary school, severe speech disorders, children with speech disorders, classroom groups, interpersonal interaction.

В настоящее время проблема построения межличностных отношений детьми с нарушениями развития является одной из актуальных проблем в психологии [1]. Особенно важной эта проблема стала в условиях инклюзивного образования, которое с каждым днем становится все актуальнее. В связи с этим стало необходимо выявлять особенности взаимодействия школьников.

Межличностные отношения младших школьников зависят от многих аспектов, таких как успешность ребенка в обучении, взаимная симпатия,

общность интересов, внешние жизненные обстоятельства. Все эти аспекты влияют на выбор взаимоотношений ребенка со сверстниками, на значимость отношений учащихся в группе сверстников [2].

Мы рассмотрим результаты исследования особенностей взаимодействия с одноклассниками детей с нарушениями развития (на примере детей с ТНР).

В исследовании приняли участие 30 младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и 30 младших школьников с нормальным развитием в возрасте 8-10 лет. В контрольную группу №1 вошли нормально развивающиеся младшие школьники из второго класса. В контрольную группу №2 вошли нормально развивающиеся младшие школьники из третьего класса. В экспериментальную группу №1 вошли младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи из второго класса. В экспериментальную группу №2 вошли младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи из третьего класса. Для определения уровня привлекательности классного коллектива нами была использована методика «Оценка привлекательности классного коллектива» К. Э. Сишора.

Результаты обследования контрольной группы №1 по методике «Оценка привлекательности классного коллектива» показали, что большинство нормально развивающихся младших школьников второго класса (48,2%) имеют очень высокий уровень привлекательности классного коллектива. Высокий уровень наблюдается у 40%. Меньше всего отмечается средний уровень (12,8%).

Результаты экспериментальной группы №1 показывают, что у большей части детей (45%) уровень привлекательности классного коллектива высокий. Средний уровень отмечается у 37,6% детей. Меньше всего наблюдается очень высокий уровень привлекательности, а именно у 8,2% детей. Низкий уровень привлекательности отмечается у 9,5% детей.

Результаты обследования контрольной группы №2 показывают, что большинство нормально развивающихся младших школьников третьего класса (51%) имеют очень высокий уровень привлекательности классного коллектива. Высокий уровень наблюдается в 32,3%. Такие дети хорошо адаптированы в классном коллективе. Меньше всего отмечается средний уровень (17,7%). Следует отметить, что в данной группе испытуемых так же, как и в контрольной группе №1, не отмечается низкий уровень привлекательности классного коллектива.

Результаты экспериментальной группы №2 показывают, что у практически половины детей (48%) младшего школьного возраста, обучающихся в третьем классе, уровень привлекательности классного коллектива высокий. Средний уровень отмечается у 27,3% детей.

У младших школьников этой категории отмечается нейтральное отношение к классному коллективу. Меньше всего наблюдается низкий уровень привлекательности, а именно у 10,4% детей.

Сравнительный анализ результатов обследования младших школьников 8-10 лет с тяжелыми нарушениями речи и с нормативным развитием показывает нам, что младшие школьники с нормативным развитием адаптированы в классном коллективе лучше, чем их сверстники с тяжелыми нарушениями речи. Только среди школьников с нарушениями речи отмечен низкий уровень привлекательности классного коллектива, отмечается негативное отношение к классу, неудовлетворенность своим положением и ролью в нем, возможна дезадаптация в его структуре. Также у школьников с тяжелыми нарушениями речи отмечается средний уровень привлекательности классного коллектива в большей степени, чем у нормально развивающихся сверстников. Это указывает на нейтральное отношение к классному коллективу и желание изменить свое положение в коллективе класса или отдалиться от него. Высокий уровень классного коллектива больше отмечается у детей с тяжелыми нарушениями речи, чем у нормально развивающихся школьников. Это говорит о том, что дети хорошо адаптированы в классном коллективе, атмосфера в классе является комфортной и благоприятной. Классный коллектив для этой группы школьников представляет ценность.

Сравнительный анализ межличностных отношений младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и с нормативным развитием в возрасте 8-10 лет позволяет нам сделать следующий вывод: младшие школьники, не имеющие нарушений речи, адаптированы в классном коллективе лучше, чем их сверстники с тяжелыми нарушениями речи. Такая динамика отмечается и у контрольных, и у экспериментальных групп.

Литература

1. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2009. 576 с.
2. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова, Е. И. Рыжикова, Е. В. Чабановская, Е. В. Кулакова, М. М. Любимова, Г. М. Комлева, Л. Н. Гладилина, Е. Б. Борисова, Е. В. Ананьева, Л. В. Кузнецова ; под ред. М. С. Староверовой. 2-е издание, исправленное и дополненное. М. : Владос, 2018. 86 с.

Слепова Мария Игоревна

Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me

Научный руководитель: Хлыстова Елена Викторовна, канд. психол. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ИЗУЧЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ**

Аннотация. В статье исследуется роль семьи в образовании ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что только активное взаимодействие всех членов образовательного процесса способно реализовать все идеи инклюзивного образования. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений и педагогов при изучении инклюзивного образования, а также для родителей дошкольников с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, дошкольники, родители, семейное воспитание, детско-родительские отношения, инклюзии.

Slepova Maria Igorevna

2nd year Master Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Khlystova Elena Viktorovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**STUDYING OF PARENT'S COMPETENCE IN THE SPHERE
OF EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN
WITH DISORDER**

Abstract. The article examines the role of the family in the education of a child with disabilities in an inclusive education. The urgency of the research problem is due to the fact that only the active interaction of all members of the educational process is able to realize all the ideas of inclusive education. The article materials may be useful for students of higher educational institutions and teachers when studying inclusive education, as well as for parents of preschool children with disabilities.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical support, children with disabilities, limited health opportunities, preschoolers, parents, family education, child-parent relationships, inclusion.

Одной из существенных характеристик происходящих изменений в образовательном пространстве является позиция родителей как субъектов инклюзивного образовательного процесса. Умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и

сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребенка – важная задача специалистов образовательных учреждений.

В основе взаимодействия образовательной организации и семьи лежит сотрудничество педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон с учетом индивидуальных возможностей и способностей.

Главный момент в контексте «семья – образовательное учреждение» – личное взаимодействие педагога и родителей по поводу трудностей и радостей, успехов и неудач, сомнений и размышлений в процессе воспитания конкретного ребенка в данной семье. Неоценима помощь друг другу в понимании ребенка, в решении его индивидуальных проблем, в оптимизации его развития.

Необходимо соблюдать следующие условия для успешного включения семьи в образовательный процесс ребенка:

1. Социально правовые условия. Работа должна быть построена со строгим соблюдением законов РФ, нормативных актов, с учетом прав и обязанностей сторон.

2. Информационно-коммуникативные условия. Все родители должны иметь доступ к программам, которые реализует образовательное учреждение. Педагогический коллектив должен находиться в тесном взаимодействии и осведомлять родителя о трудностях и проблемах в образовательном процессе конкретного ребенка.

3. Перспективно-целевые условия. Для достижения результатов необходим четкий план действий как со стороны образовательной организации, так и со стороны семьи, реализация данных условий возможна только при взаимодействии сторон.

4. Потребностно-стимулирующие условия. Родителям необходимо воспитывать в себе позицию «ответственного родительства», это возможно через приобщение семьи к педагогическому процессу, просвещение родителей, объединение усилий педагогов и семьи.

Просвещение родителей активно реализуется через создание стендов, почтовых ящиков, разработку буклетов. Участие родителей в собраниях и обсуждение проблемных вопросов становится неотъемлемой частью взаимодействия в системе «семья – образовательное учреждение». Также просвещение родителей можно организовать через индивидуальное и групповое консультирование, круглые столы, семинары и др. Работа с родителями детей с ОВЗ имеет одну из важных задач – повышение их педагогической компетентности. Это происходит через обучение навыкам взаимодействия с ребенком, определение его потребностей и способностей. Немаловажным является возмож-

ность поделиться и перенять опыт других семей в этом вопросе, что возможно при групповой работе с родителями. Благодаря реализации всех выше перечисленных условий родители смогут более уверенно нести ответственность за воспитание и обучение своего ребенка.

В нашем исследовании приняло участие 12 женщин и 3 мужчин, воспитывающие детей с ОВЗ. По результатам проведенных тестов мы пришли к выводу, что в большей степени родители достаточно осведомлены о процессе образования детей с ОВЗ, однако существуют вопросы, в которых они еще недостаточно компетентны. Поскольку в настоящее время идет активное развитие всех отраслей образования, образование детей с ОВЗ не стало исключением и претерпело ряд значительных изменений. По результатам опросника ГРОД наиболее проблемной стороной стала социально-юридическая готовность родителей. Родители хотели бы знать больше о нормативно-правовом регулировании образования своего ребенка, получать больше информации об организациях, которые могут оказать им помощь в различных сферах. Наибольшее затруднение в аспекте социально-юридической готовности у родителей вызывает знание законов, в том числе и закона об образовании, только 13% испытуемых оценивают свои знания на достаточном уровне, остальные же 87% – ниже среднего.

Родители в состоянии справиться с обеспечением досуга и обучением ребенка правилам поведения, но трудности у них вызывает невозможность определить наличие психологических проблем у своего ребенка. Многие родители сталкиваются с тем, что не до конца знают специфику образовательных программ и педагогических систем, которые могли бы подойти его ребенку.

Акцентируя внимания на проблемных вопросах, мы предполагаем, что возможно повысить компетентность родителей, приняв ряд мер, а именно:

1. Проведение родительских собраний.
2. Организация круглых столов с целью обмена опытом.
3. Проведение индивидуальных и групповых консультаций.
4. Создание стендов и буклетов.

Литература

1. Директору школы о сотрудничестве с родителями / под ред. д. п. н., проф. А. С. Роботова, к. п. н. И. А. Хоменко, к. п. н., доц. И. Г. Шапочникова. М. : Сентябрь, 2001. 176 с.
2. Хоменко И. А. Проблемы педагогической диагностики семьи в современном образовании // Образование и семья: проблемы диагностики : материалы международной научно-практической конференции, 19-20 апреля 2007 г., Санкт-Петербург / под общей ред. И. А. Хоменко. СПб. : Издательство «Борей АРТ», 2007. С. 5-15.

Союрова Ирина Владимировна

Студент 4 курса бакалавриата, очного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: soyurov2011@yandex.ru

Научный руководитель: Коробкова Оксана Фёдоровна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ
УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена специфике развития устной монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью. На основе коммуникативного метода обучения в данной работе предпринята попытка повышения уровня связной устной монологической речи у обучающихся в рамках речевых ситуаций. Представлены результаты констатирующего и контрольного экспериментов.

Ключевые слова: коммуникативные методы, речевая деятельность, речевые ситуации, устная речь, монологическая речь, развитие речи, детская речь, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта.

Soyurova Irina Vladimirovna

4th year Undergraduate Student, Full-time, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Scientific Adviser: Korobkova Oksana Fedorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**COMMUNICATIVE METHOD AS A WAY OF DEVELOPMENT
OF ORAL MONOLOGICAL SPEECH IN STUDENTS
WITH MENTAL RESPONSIBILITY (INTELLIGENT DISORDERS)**

Abstract. The proposed article is devoted to the specific development of oral monologue in students with mental retardation. On the basis of the communicative method of teaching this work, an attempt has been made to increase the level of coherent oral monologue among students in the context of speech situations. The results of the stating and control experiment are presented.

Keywords: communicative methods, speech activity, speech situations, oral speech, monologue speech, language development, children's speech, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren, intellectual disabilities, intellectual disabilities.

Устная монологическая речь является наиболее сложной формой

коммуникации, так как требует достаточно высокого уровня мотивации к самостоятельному изложению информации. Психолого-педагогической особенностью монологической речи является то, что реакция слушателей угадывается, жесты и мимика играют меньшую роль, чем при диалоге. Освоение связной самостоятельной речи в условиях речевых ситуаций представляет собой не только теоретический интерес, но и имеет прямую практическую направленность [1]. Теоретическое и практическое обоснование коммуникативного подхода развития самостоятельной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представлено следующими авторами: М. Р. Львов [5], С. В. Комарова [3], С. Ю. Ильина [2] и др. Также изучением устной монологической речи в условиях речевых ситуаций занимались О. Ф. Коробкова [4], Л. В. Христолюбова [7].

С целью апробации эффективности работы над связной стороной устной монологической речи обучающихся с умственной отсталостью на базе государственного казённого образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа №1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» был реализован констатирующий эксперимент. Экспериментальная группа включала 11 обучающихся 4 класса. Констатирующий эксперимент включал в себя два этапа. На первом этапе уровень связной устной речи изучался с помощью традиционной методики – рассказ по сюжетной картине «Ёж», на втором этапе уровень связной речи изучался непосредственно в условиях речевых ситуаций на следующие темы: «Расскажи мне о любимом мультфильме, так чтобы я тоже захотела посмотреть» и «Расскажи другу о том, как ты ходил в зоопарк». Темы были подобраны в соответствии с интересами обучающихся, а также календарно-тематическим планированием педагога-дефектолога. Для оценки полученных результатов были разработаны параметры оценки устных высказываний, которые оценивались по 3-балльной системе. Полученные количественные результаты на следующих этапах работы свидетельствовали о способности обучающихся самостоятельно составить устный рассказ.

Анализ полученного речевого материала показал, что высказывания, полученные в ходе работы с наглядным материалом, являются малосодержательными, их объем значительно меньше (3-4 предложения) в отличие от текстов, воспроизведённых в условиях речевых ситуаций (4-10 предложений в среднем). В процессе разыгрывания речевых ситуаций всем обучающимся требовалось 2-3 вспомогательных вопроса, позволяющие расширить и информативно углубить монолог, а также актуализировать практический опыт обучающихся в предло-

женной коммуникативной ситуации. Отмечено, что объём и содержательность текстов зависят от уровня мотивации к общению у обучающегося, от наличия практического опыта в конкретной речевой ситуации и личного интереса.

В рамках реализации формирующего эксперимента была разработана и частично апробирована программа коррекционно-развивающего курса «Юный рассказчик». Целью реализации данной программы являлось повышение уровня связной устной речи обучающихся экспериментальной группы через разыгрывание речевых ситуаций. Содержание программы включало в себя следующие разделы: «Я дома», «Я и мои друзья», «Я и окружающий мир», «Я в мире природы». Практически апробирован был раздел «Я и окружающий мир». Тематически раздел был представлен темами: любимое домашнее животное, поход в зоопарк, поход в театр, день рождения, подарок на день рождения, любимая книга, самый лучший день, интересный урок. Данный раздел был в реализован в количестве 14 часов.

Предварительные итоги контрольного эксперимента демонстрируют повышенный интерес обучающихся к новой форме деятельности и процессу разыгрывания речевых ситуаций в парах; повышение уровня инициативности среди всех обучающихся экспериментальной группы, стремление рассказать что-либо по заданной тематике, поделиться своими знаниями. Содержательная сторона самостоятельных высказываний характеризуется качественно более высоким уровнем информативности. Обучающиеся способны достаточно логично выстроить свой рассказ. Монологическое высказывание у 91% обучающихся содержит 3 основных структурных компонента – вступление, основную часть и концовку.

На основе полученных в ходе исследования данных можно сделать вывод о том, что конкретная речевая задача, понимание социальной роли собеседника и условий социальной ситуации, в рамках которой реализуется монолог, положительно влияют на структуру монологического высказывания, в частности на его связность и информативность. Речевые ситуации позволяют всесторонне изучить лексический набор средств, который может использоваться для реализации коммуникативной цели, а также сформировать в понимании обучающихся определенную схему-план, которая поможет достаточно логично изложить свою мысль адресату.

Стоит отметить, что в процессе реализации коррекционно-развивающего курса были созданы и использованы 3 тематических лэп-бука (lapbook) – иллюстрированные альбомы речевых ситуаций, в которых каждый разворот представляет собой наглядный алгоритм, позволяющий обучающимся с умственной отсталостью повторить и в

дальнейшем закрепить и воспроизвести изученный материал [6].

Литература

1. Долгих, Л. Ю. Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Москва, 2002. 215 с. : ил.
2. Ильина С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников на основе коммуникативно-ориентированной модели обучения русскому языку // Дефектология. 2003. № 5. С. 58-64.
3. Комарова С. В. К вопросу о коммуникативном подходе в развитии речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью // Коррекционная педагогика. 2005. № 1 (7). С. 46-49.
4. Коробкова О. Ф. Речевая ситуация как предмет изучения и способ обучения на уроках устной (разговорной) речи в специальной (коррекционной) школе // Специальное образование. 2009. № 1. С. 11-22.
5. Львов М. Р. Методика чтения и литературы / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. М. : Академия, 2000. 464 с.
6. Технология лэпбук (lapbook). URL: <https://nitforyou.com/lepbuk/> (дата обращения: 05.04. 2019).
7. Христолюбова Л. В. Анализ монологического высказывания в условиях речевой ситуации // Специальное образование. 2009. № 1. С. 63-70.

Тарасова Дарья Сергеевна

Студент 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: borcova_darya@mail.ru

Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ХАРАКТЕРИСТИКА СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена характеристике связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией на основе теоретического изучения и анализа литературы по данной проблеме.

Ключевые слова: связная речь, монологическая речь, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи, дизартрия.

Tarasova Darya Sergeevna

Student of 1 Course of a Magistracy, Extramural Dep., Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Supervisor: Karakulova Elena Victorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

CHARACTERISTICS OF COHERENT MONOLOGIC SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH III LEVEL AND DYSARTHRIA

Abstract. The article is devoted to the characteristic of coherent monologue speech in preschool children with General underdevelopment of speech level III and dysarthria on the basis of theoretical study and analysis of literature on this problem.

Keywords: connected speech, monologue speech, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general underdevelopment of speech, dysarthria.

В старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие связной монологической речи, хотя предпосылки ее становления закладываются еще в младшем и среднем дошкольном возрасте. Под связной речью понимают единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. Данный вид

речевой деятельности играет ведущую роль в речевом развитии ребенка и рассматривается как акт коммуникации [1; 3; 5].

Интенсивное развитие связной монологической речи в старшем дошкольном возрасте связано с развитием психических процессов, усложнением деятельности, обогащением словарного запаса и усовершенствованием грамматического строя речи ребенка [1]. Эти аспекты психического и речевого развития существенно страдают при нарушениях речи.

Проблемой формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня занимались М. В. Арсеньева, В. П. Глухов, И. Н. Лебедева и др.

Исследователи отмечают, что в самостоятельной речи детей (в рассказах и пересказах) прослеживаются нарушения последовательности повествования, пропуски главных частей и застревание на второстепенных деталях, повторы смысловых отрезков. Детям сложно установить логическую последовательность высказываний, она нарушается во временном плане, часто встречаются трудности установления причинно-следственных связей в тексте. Причинами этих особенностей являются трудности восприятия, анализа текста, неумение детей планировать речевое сообщение, сложности удержания программы речевого высказывания в памяти и недостатки реализации его замысла в связном повествовании [3].

Недостатки содержательной стороны высказываний обусловлены недоразвитием у детей с ОНР III уровня лексического компонента речи. Бедность словарного запаса детей является причиной трудностей в отборе слов (подборе обобщающих слов-понятий, слов, выражающих пространственное расположение и временное отнесение, назывании частей предметов и их качественных характеристик, недостатки понимания и употребления слов с абстрактным смыслом) [5].

У детей данной категории отмечаются недостатки языкового оформления высказываний, что связано не только с нарушениями лексического развертывания в речи смыслового образа, но и с нарушениями грамматического строя речи. Основные трудности заключаются в установлении предикативных отношений, в согласовании слов в предложении и использовании служебных частей речи [2; 3].

Объем высказываний детей данной категории достаточно мал. Они строят односложные предложения, практически не используют сложные синтаксические конструкции, поэтому их высказывания малоинформативны. Специфика эмоционально-волевой сферы детей (негативизм, отсутствие мотивации, повышенная критичность к своей речи, застенчивость, недостаточный самоконтроль) также приводит к со-

крашению объема высказываний [5].

У детей с ОНР III уровня наряду с несформированностью всех сторон речи наблюдается недоразвитие эмоциональной сферы, в то время, когда эмоции присутствуют практически в каждом высказывании и тесным образом связаны с содержанием речи (Н. В. Витт, В. П. Турусов, Н. И. Жинкин) [4].

Все вышеперечисленное ведет к тому, что нарушается цельность повествования. Изложение детей данной категории характеризуется фрагментарностью, логической незавершенностью [3].

Наличие полиморфных нарушений звукопроизношения, недоразвитие просодической стороны речи у детей с дизартрией негативно сказывается на понимании окружающими связных высказываний детей данной категории, следовательно, связная речь не выполняет своей коммуникативной функции.

Таким образом, недостатки развития связной монологической речи у детей данной категории обусловлены недоразвитием высших психических функций, эмоционально-волевой сферы и всех сторон речи детей. Поэтому для формирования связной речи детей с ОНР III уровня и дизартрией необходима целенаправленная, комплексная и систематическая коррекционная работа.

Литература

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. 3-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Арсеньева М. В. Коррекция нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». СПб, 2014. 24 с.
3. Глухов В. П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Педагогика и психология образования. 2014. № 1. С. 89-97.
4. Каракулова Е. В. Коррекция системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. университет, Ин-т специального образования. Екатеринбург, 2012. 130 с.
5. Лебедева И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности // Специальное образование. 2011. № 4. С. 138-166.

Титкова Наталья Константиновна

студент 3 курса бакалавриата, очное отд., Тюменский государственный университет; 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: spirina.av@mail.ru

Научный руководитель: Спирина Алёна Вадимовна, канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия

**ОСОБЕННОСТИ ФОНАЦИОННОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. В данной статье представлен онтогенез речевого дыхания. Описываются особенности фонационного дыхания у детей дошкольного возраста с дизартрией, представленные в научных исследованиях.

Ключевые слова: фонационное дыхание, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Titkova Natalya Konstantinovna

Student of the 3th year of a Bachelor Degree, Intramural, Tyumen State University, Tyumen, Russia

Research Advisor: Spirina Alena Vadimovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Age Physiology, Special and Inclusive Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia

**FEATURES OF PHONATION RESPIRATION IN CHILDREN
OF PRESCHOOL AGE WITH DISARTER**

Abstract. This article presents the ontogenesis of speech breathing. Describes the features of the phonational breathing in children of preschool age with dysarthria, presents in scientific research.

Keywords: background breathing, children's speech, speech development, preschool speech therapy, preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

Ни для кого не секрет, насколько велика роль функции дыхания в жизнедеятельности человеческого организма. Его основная физиологическая функция заключена в осуществлении процесса газообмена. Но на этом значимость дыхания для нас не ограничивается, поскольку оно выполняет еще одну, не менее важную, функцию – фонационное дыхание. Фонационное дыхание или речевое дыхание – это механизм своевременного короткого глубокого вдоха в процессе речевого высказывания при рационально расходуемом воздухе при выдохе [2]. Если речевое дыхание не нарушено, оно позволяет добиваться максимума звучности и экономного расхода воздуха при меньшей затрате мышечной энергии речевого аппарата. Исходя из этого, можно сказать,

что фонационное дыхание является основополагающим звеном звучащей речи, поскольку именно оно обеспечивает голосообразование и оказывает влияние на просодическую сторону речи [5].

Речевое дыхание формируется постепенно под влиянием восприятия речи окружающих и развития речи, изначально в речи используются навыки дыхания, обеспечивающего жизнедеятельность. Развитие взаимодействия механизмов дыхания, речи и произношения, лежащих в основе экспрессивной речи, начинается уже на ранней стадии развития [3].

В дошкольном возрасте одновременно развивается речь и фонационное дыхание, которое также находится в стадии интенсивного формирования (Л. И. Белякова [2]). К 3-ему году жизни на выдохе дети могут произносить только одно-двуслоговые слова. В ходе речевого высказывания затрудняется дыхание и на вдохе, и на выдохе. Фраза сопровождается дополнительными вдохами, нарушается плавность речи. В этот период еще не созрела связь между артикуляцией и дыханием в процессе устной речи, неразвитость фонационного дыхания.

В пять-шесть лет на фонационном выдохе дети могут уже произнести простые трех-четырёхсложные знакомые фразы. Если слова во фразе не известны детям, или фраза сложна лексически, грамматически, семантически, нарушается фонационный выдох: возникают дополнительные вдохи, появляются задержки дыхания, высказывание прерывается и пропадает его интонационная завершенность. В этот период в среднем длительность фонационного выдоха составляет десять-четырнадцать секунд. Становление фонационного дыхания в онтогенезе завершается около десяти лет, в этот период формируются соответствующие синтагматическому делению текстов циклы речевого дыхания [2].

Ни в отечественной, ни в зарубежной литературе нарушение фонационного дыхания не выделено как самостоятельное нарушение, оно является одним из синдромов в симптоматике различных речевых нарушений, таких как: ринолалия, заикание, дисфония, дизартрия и другие. Поэтому данное нарушение весьма распространено.

Дизартрия занимает лидирующее место по частоте встречаемости среди всех форм нарушений речи. Ряд авторов, таких как Л. А. Данилова, Е. М. Мастюкова, Л. С. Волкова, Л. И. Белякова отмечают, что фонационное дыхание нарушено практически всегда при дизартрическом расстройстве.

Дизартрия характеризуется нарушением иннервации дыхательной мускулатуры, сопровождаемым парезами и параличами, они затрагивают не только артикуляционную, но и лицевую, жевательную, дыхательную мускулатуру. Как правило, вследствие этого нарушается фо-

национное дыхание. Данное нарушение характеризуется тем, что в момент высказывания происходит учащение дыхания, дети с дизартрией после произнесения отдельных слогов или слов делают поверхностные судорожные вдохи, активные выдохи укорочены и происходят обычно через нос, при постоянно полуоткрытом рте, ритм дыхания не регулируется смысловым содержанием речи [4].

У детей с дизартрией появляется тенденция говорить на вдохе из-за рассогласованности в работе мышц, осуществляющих вдох и выдох, это приводит к нарушению произвольного контроля над дыхательными движениями, координацией между артикуляцией, фонацией и дыханием [4].

Вследствие задержки в формировании грудобрюшного типа дыхания речевое дыхание развивается патологически. Дыхание при дизартрии характеризуется малым объемом вдыхаемого воздуха перед началом речи, а также укороченным и нерационально используемым фонационным выдохом [4].

Следующим этапом нашего исследования станет выявление особенностей фонационного дыхания у дошкольников с дизартрией для последующей коррекционной работы. В программу констатирующего эксперимента будут включены методики обследования фонационного дыхания Е. Е. Шевцовой [5], Е. Ф. Архиповой [1], а также методика Е. Ф. Архиповой с элементами методики А. И. Максаковой [2] с определением особенностей фонационного дыхания, силы и целенаправленности воздушной струи, длительности внеречевого выдоха, внешнего дыхания, типа дыхания.

Литература

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие. М. : АСТ : Астрель, 2006. 319 с.
2. Белякова Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова. М. : Книголюб, 2004. 56 с.
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов. М. : АСТ, 2009. 384 с.
4. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. : Владос, 2008. 703 с.
5. Шевцова Б. Б. Технологии формирования интонационной стороны речи. М. : АСТ : Астрель, 2009. 222 с.

УДК 376.37:372.461

Торопова Светлана Владимировна

студентка 2 курса магистратуры, очного отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sweto4cka.95@yandex.ru

Научный руководитель: Ярош Елена Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II-III УРОВНЯ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ**

Аннотация. В данной статье представлены основные направления и этапы развития лексико-грамматической стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, акцентировано внимание на эффективности коррекционной работы при использовании игровых упражнений.

Ключевые слова: лексико-грамматический строй речи, игровые упражнения, игровые методы обучения, детская речь, развитие речи, логопедия, младшие школьники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи, начальная школа.

Toropova Svetlana Vladimirovna

2nd year Master Student, Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Supervisor: Yarosh Elena Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THE DEVELOPMENT OF THE LEXICAL
AND GRAMMATICAL SYSTEM OF SPEECH
IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS
WITH A GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH
OF THE II-III LEVEL USING GAME EXERCISES**

Abstract. This article presents the main directions and stages of development of the lexical and grammatical system of speech in junior students with a general underdevelopment of speech, focusing on the effectiveness of remedial work using game exercises.

Keywords: lexico-grammatical structure of speech, game exercises, game teaching methods, children's speech, speech development, speech therapy, younger students, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general speech underdevelopment, elementary school.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это сложное речевое расстройство, при котором у обучающихся отмечаются нарушения формирования всех компонентов речевой системы и, как следствие, приводящее к

трудностям в обучении.

В современной логопедии условно выделяется 4 уровня ОНР по степени тяжести дефекта. С 1 по 3 уровни рассматривала в своих работах Р. Е. Левина, а 4 уровень представила Т. Б. Филичева.

Развитие лексико-грамматического строя речи является одним из актуальных направлений в современной школьной педагогике. Лексико-грамматическая сторона речи – это словарный запас и грамматически правильное его применение в речи.

Проблемой формирования и развития лексико-грамматической стороны речи занималось большое количество ученых, в том числе В. П. Глухов, Л. Н. Ефименкова, А. Р. Лурия, Е. М. Мастюкова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева и др. [4].

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова в своих работах раскрывали проблему нарушения лексики у обучающихся с ОНР, при этом они уделяли особое внимание ограниченности словарного запаса, расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, вербальным парафазиям, несформированности семантических полей, трудностям актуализации словаря [2].

В связи с тем, что значения грамматических форм более абстрактны, а правила грамматического изменения слов многообразны, следовательно, при ОНР развитие грамматического строя затруднено в большей степени, чем овладение словарем. У обучающихся с ОНР овладение навыками словоизменения, словообразования происходит в том же порядке, что и при нормальном развитии речи. При этом необходимо отметить, что недостаточность грамматического строя отмечается в замедленном темпе усвоения правил грамматики, в отсутствии единства в развитии морфологической и синтаксической систем языка.

Во время планирования коррекционной работы должны учитываться основные задачи по развитию лексико-грамматических компонентов речи:

1. Конкретизация значений слов, имеющих у обучающихся, и дальнейшее обогащение их словарного запаса путем освоения новых слов, которые относятся к разным частям речи, и развитие умения словообразования.

2. Уточнение и дальнейшее развитие грамматического оформления речи, которое достигается в большей степени в результате овладения различного рода словосочетаниями, связью слов в предложении (согласованием, управлением, служебными словами и усвоением моделей предложений различных синтаксических конструкций). Главное значение в данном периоде уделяется работе по упорядочению и расширению морфологических и синтаксических обобщений.

Этапы развития лексико-грамматических категорий [3]:

1) развитие языковых обобщений, которые связаны с употреблением однотипных падежных окончаний имен существительных и прилагательных, ряда глагольных форм и пр., усвоение нормативного использования словоформ в предложении;

2) практическое овладение согласованием, глагольным управлением, примыканием;

3) развитие фразовой речи, овладение различными типами синтаксических конструкций;

4) овладение нормами семантико-синтаксической связи предложений в тексте;

5) активизация и обогащение словарного запаса.

Разработкой методик речевого развития занималось большое количество ученых, в том числе К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, А. Н. Гвоздев, О. И. Соловьева и многие другие.

В соответствии с уровнями ОНР Л. Н. Ефименкова предложила методические приемы по формированию лексического словаря.

В методических рекомендациях С. Н. Шаховской, Е. Д. Худенко, Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой предлагаются планы-конспекты по развитию словообразовательных навыков [1].

В ходе коррекционной работы все методические приемы должны учитывать уровень ОНР, а также программу коррекционного обучения и воспитания обучающихся с ОНР, а также основываться на принципах системности, комплексности, онтогенетического принципа, учета патогенеза и индивидуальных особенностей обучающегося.

Коррекционная работа в младшем школьном возрасте может проходить наиболее эффективнее, если применять игровые упражнения. Развитие лексики и грамматического строя тесно взаимосвязаны между собой, особенно словообразование и словоизменение. Таким образом, многие игровые упражнения можно использовать как для развития лексики, так и для развития грамматического строя речи. Потребность в игре необходимо направлять на решение конкретных учебно-коррекционных задач.

Игровые упражнения для обучающихся с нарушениями речи должны быть продуманы, подготовлены и, при необходимости, адаптированы учителем-логопедом, в противном случае они будут утомительными и недоступными. Инструкции должны быть краткими и понятными. Во многом от эмоционального отношения педагога к игровым упражнениям, заинтересованности в положительном результате зависит эффективность упражнений. А также результативность игровых упражнений зависит от системности их использования, целенаправленности програм-

мы в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

Литература

1. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи) : кн. для логопеда. М. : Просвещение, 1985. 112 с.

2. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб. : СОЮЗ, 1999. 160 с.

3. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. М. : Академия, 2007. 144 с.

4. Сергеева О. А. Анализ современного состояния проблемы общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / О. А. Сергеева, А. В. Шульга // Молодой ученый. URL: <https://moluch.ru/archive/86/16396/> (дата обращения: 19.10.2018).

УДК 378.147:376.1

Феклисова Дарья Николаевна

Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Тульский государственный педагогический университет; 300026, Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 125; e-mail: feklisova95@mail.ru

Научный руководитель: Кокорева Оксана Ивановна, канд. пед. наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет, г. Тула, Россия

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ С ОВЗ В ВУЗЕ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме развития коммуникативной компетентности студентов с ОВЗ в вузе. Рассмотрен один из факторов адаптации к обучению в вузе – коммуникативная компетентность.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, адаптация студентов, студенты-инвалиды, ограниченные возможности здоровья, лица с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, высшие учебные заведения.

Feklisova Darya Nikolaevna

1st year Master Student, Intramural, Tula State Pedagogical University, Tula, Russia

Research Advisor: Kokoreva Oksana Ivanovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Tula State Pedagogical University, Tula, Russia

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF STUDENTS WITH HVAS IN HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS**

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of the development of communicative competence of students with disabilities in high school. Considered one of the factors of adaptation to learning in high school – communicative competence.

Keywords: communicative competence, adaptation of students, students with disabilities, limited health opportunities, persons with disabilities, disabled children, higher educational institutions.

Создание равных условий, повышение диапазона возможностей для каждого члена общества является одним из важных приоритетов современного государства, показателем его зрелости и жизнеспособности. Особое внимание уделяется получению качественных профессиональных навыков и получению высшего образования людей с ограниченными возможностями. Это обеспечивает их интеграцию в общество, а также позволяет им обрести независимость.

Современный университет ставит перед собой цель не только предоставить ряд профессиональных знаний и навыков, но и развить гуманистические ценности, коммуникативную культуру, необходимость самореализации каждого выпускника.

Проблема формирования коммуникативной компетентности учащихся с ограниченными возможностями имеет большое значение и

актуальность, поскольку интеграция и социальная адаптация таких учащихся невозможна без словесного общения и взаимодействия.

Основная проблема учащихся с ограниченными возможностями – ограниченная мобильность, ограничение их общения с миром, доступ к культурным ценностям, а иногда и к образованию. Высшие учебные заведения расширяют возможности для студентов, несмотря на это, процент студентов с ограниченными возможностями остается довольно низким. На наш взгляд, адаптационный период учащегося с особенностями развития становится важным во всем процессе профессионального образования.

Все факторы, которые определяют эффективность адаптации, можно разделить на объективные – организация пространства, доступная среда, информатизация и спецтехника университета; субъективные – готовность общества и людей с ограниченными возможностями здоровья самим жить в обществе, использовать все возможности современного общества. Анализируя имеющиеся исследования процесса адаптации студентов, основываясь на результатах их наблюдений, мы можем говорить о том, что проблема низкой коммуникативной компетентности большинства участников процесса взаимодействия вышла на первое место. Необходимо создать условия, которые помогут учащимся с ограниченными возможностями здоровья успешно адаптироваться, а именно, уровень подготовки преподавательского состава, реализация индивидуального подхода к каждому студенту, создание доступного информационного пространства. На наш взгляд, вторая группа факторов – наиболее контролируемые и быстро приносящие эффективные результаты. Формирование готовности, изменение отношения к людям с проблемами в развитии, создание условий для развития готовности быть полноправными членами общества – это актуальная задача психологов, преподавателей и других специалистов.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1].

Литература

1. Абрамов К. В. Особенности социально-психологической адаптации молодежи в трансформирующемся обществе. М., 2010. 24 с.

Чернобокова Екатерина Юрьевна

Студентка 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ihappyteacher@mail.ru

Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич, д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Описан опыт применения арт-технологий в работе с обучающимися указанной категории с целью развития у них эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, психотерапия, арт-терапия, арт-технологии, мульт-терапия, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, ЗПР, младшие школьники.

Chernobokova Ekaterina Yuryevna

1st year Master Student Correspondence, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Kubasov Alexander Vasilyevich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPMENT OF EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE
OF YOUNGER STUDENTS WITH DELAY
OF MENTAL DEVELOPMENT BY MEANS
OF ART TECHNOLOGIES**

Abstract. The article is devoted to the features development of emotional-volitional sphere of younger students with delay of mental development. The experience of using art technologies with younger students with delay of mental development in order to develop the emotional-volitional sphere.

Keywords: emotional-volitional sphere, psychotherapy, art therapy, art technology, multi-therapy, mental retardation, children with mental retardation, younger students.

Проблема развития эмоционально-волевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР) актуальна, поскольку количество обучающихся указанной категории растет с каждым годом.

Вопросами этиологии и классификации ЗПР занимались Г. Е. Сухарева, [3], К. С. Лебединская [2], Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина [1], В. В. Лебединский [4] и др. К ЗПР относятся различные по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям и особенностям динамики состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между интеллектуальной нормой и легкой умственной отсталостью, имеющие тенденцию к положительной динамике при хорошо организованной реабилитационной работе.

М. С. Певзнер, Т. А. Власова отмечают недоразвитие эмоционально-волевой сферы обучающихся с ЗПР: обучающиеся долгое время не могут принять новую социальную роль «ученик», ведущим видом деятельности на протяжении всего периода обучения в начальной школе является игровая.

С целью развития эмоционально-волевой сферы обучающихся младших классов с ЗПР необходимо применять такие педагогические технологии, которые способствуют смягчению эмоционального дискомфорта у обучающихся, формированию эмоционально-волевой устойчивости и саморегуляции. Предъявляемым критериям соответствуют арт-технологии. Арт-технологии – это совокупность психокоррекционных методик, имеющих различия и особенности, определяющиеся жанровой принадлежностью к определенному виду искусства, а также направленностью, технологией психокоррекционного применения [5].

Арт-технологии – это *образовательные* технологии, основанные на методах и подходах арт-терапии. Арт-терапия – это специализированная форма *психотерапии*, основанная на искусстве и творческой деятельности (А. Хилл).

Натали Роджерс представляет концепцию «Expressive Arts Therapies» (терапию выразительными искусствами) [6], в которой традиционно выделяются 4 направления: визуальная арт-терапия (рисунков, лепка, песочная арт-технология и др.); музыкальная арт-терапия; драматическая и танцевальная арт-терапия; нарративная (связанная с созданием текстов) терапия (сказкотерапия). Особым направлением арт-терапии является мульт-терапия, включающая в себя методы и приемы визуальной, музыкальной, нарративной терапий.

На базе ГКОУ СО «Верхнетагильский детский дом-школа» реализован проект «Мульти-дети», направленный на развитие эмоционально-волевой сферы обучающихся первого класса с ЗПР.

На подготовительном этапе было выбрано литературное произведение (из цикла «Внеклассное чтение»); созданы условия для изучения

и анализа обучающимися произведения; распределены роли. В течение нескольких месяцев обучающиеся самостоятельно рисовали, озвучивали, анимировали мультфильм. Продуктом деятельности обучающихся стал мультипликационный фильм «Поцелуй в ладошке» по мотивам произведения О. Пенн. Проект представлен на IX региональном методическом интерактивном семинаре «Образование детей с ОВЗ в современных условиях: опыт, поиск, развитие».

Участие обучающихся в проекте «Мульти дети» способствовало повышению у них мотивации к учебной и творческой деятельности, развитию эмпатии, формированию эмоционально-волевой устойчивости, умению адекватно оценивать свою деятельность.

Таким образом, можно констатировать, что развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся младших классов с задержкой психического развития способствует применение в коррекционно-развивающей работе арт-технологий. В перспективе работы по данной проблематике планируется провести констатирующий эксперимент по выявлению уровня развития эмоционально-волевой сферы обучающихся указанной категории, составить и внедрить коррекционный курс с использованием арт-технологий.

Литература

1. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М. : Педагогика, 1984. 256 с.
2. Клиническая систематика задержки психического развития // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития у детей / под ред. К. С. Лебединской. М. : Педагогика, 1982.
3. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. М. : Медицина, 1965. С. 270.
4. Нарушения психического развития у детей : учебное пособие / В. В. Лебединский. М. : Издательство Московского университета, 1985. 144 с.
5. Практикум по креативной терапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. СПб. : Речь, 2003. 400 с.
6. The Creative Connection. Expressive Arts as Healing / N. Rogers. М. : Манн, Иванови Фербер, 2015. 313 с.

Якименко Екатерина Николаевна

студентка 4 курса бакалавриат, очная форма, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; 300026, Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 125; e-mail: yakimenko.ekaterina.1998@mail.ru

Научный руководитель: Степанова Наталия Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация. В статье рассматривается проблема самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития. Описаны результаты эмпирического исследования, на основе которых сформулированы выводы.

Ключевые слова: самостоятельность мышления, мышление детей, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, ЗПР, младшие школьники.

Yakimenko Ekaterina Nikolaevna

4th year Undergraduate Student, Full-time Otd., Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

Research Advisor: Stepanova Natalia Anatol'evna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

FORMATION OF INDEPENDENT THINKING IN YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article deals with the problem of independent thinking of children of primary school age with mental retardation. The methodological substantiation of the diagnostic program is presented and the results of the study are described, on the basis of which the conclusions about the level of development of independent thinking are formulated.

Keywords: independence of thinking, thinking of children, mental retardation, children with mental retardation, younger students.

Проблема изучения и формирования качеств ума, позволяющих ребенку адекватно овладеть учебной деятельностью, нам представляется особенно на сегодняшний день актуальной. Мышление представляет собой высший познавательный процесс, который является формой творческого отражения человеком действительности. Возникая как процесс, включенный в жизнедеятельность человека, мышление превращается в относительно самостоятельную деятельность, имеющую свои мотивы, цели, способы [2].

Одним из важнейших измерений интеллекта является самостоятельность мышления, которое характеризуется тем, что, не прибегая к

помощи других людей, человек может выдвигать новые задачи и находить решения и ответы. И это означает, что он мыслит самостоятельно, опираясь на знания, мысли и опыт других людей.

В психолого-педагогической литературе существуют различные теории самостоятельности мышления. По У. В. Ульенковой, самостоятельность мышления представляет комплекс индивидуально-психологических особенностей личности (интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы), обуславливающих ее готовность к творческой переработке имеющихся знаний, к продуктивной мыслительной деятельности [3].

Ученые выделяли следующие признаки самостоятельности мышления: желание и умение самостоятельно мыслить; умение ориентироваться в новой ситуации, найти свои пути к новой задаче; стремление понять усваиваемые знания и способы их добывания; критический подход к суждению других; самостоятельность собственных суждений. Природа и сущность самостоятельности мышления связаны с понятием «продуктивность мышления» [1].

Целью настоящего исследования является выявление особенностей развития самостоятельности мышления у младших школьников с задержкой психического развития. Мы предполагаем, что самостоятельность мышления у младших школьников с задержкой психического развития имеет характерную особенность в виде отсутствия четких приемов умственной деятельности, слабого осознания цели и способов выполнения заданий, что обусловлено недоразвитием процессов саморегуляции.

В диагностическую программу вошли следующие методики: «Выделение существенных признаков» (авт. С. Я. Рубинштейн); «Оценка эмоционального интеллекта» (авт. Н. Холл); Вартега «Круги»; «Изучение уровня саморегуляции» (авт. У. В. Ульенкова); «Исключение лишнего».

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГОУ ТО Тульская школа для обучающихся с ОВЗ №4. В исследовании приняли участие школьники в возрасте 10-11 лет с диагнозом задержка психического развития.

Результаты изучения способности дифференциации существенных признаков предметов или явлений выявили низкий уровень у 70% детей. Дети не справились с заданием и не понимали его смысла. У 30% школьников выявлен средний уровень дифференциации признаков. Они проявляли интерес к работе и демонстрировали навыки, приобретенные в процессе обучения, смогли дать развернутый ответ и правильно дифференцировали признаки. Высокий уровень не выявлен.

Опросный лист по оценке эмоционального интеллекта позволил определить низкий уровень самомотивации у всех 100% детей. У них отсутствует желание выполнять не интересные для них задания.

У 90% учащихся низкий уровень развитости гибкости, оригинальности и беглости мышления (методика «Круги»). В их работе отсутствует индивидуальность, дети стараются подглядеть у соседа и скопировать рисунок. Если идеи заканчиваются, а время работы ещё не вышло, начинают требовать завершить задание, ссылаясь на неумение рисовать. Лишь у 10% выявлен средний уровень мышления.

У 60% детей был выявлен низкий уровень сформированности саморегуляции. Они не контролируют свой ход работы, допускают многочисленные ошибки, не исправляя их. Очень низкий уровень показали 10% детей, которые не смогли принять инструкцию даже с помощью экспериментатора. У 30% детей выявлен средний уровень.

Результаты выявления способности к обобщению показали у 40% детей хороший уровень. Средний уровень выявлен у 40% опрошенных, у которых отмечались трудности в обобщении родовых понятий, цвета и величины. 20% детей показали низкий уровень. Инструкция для них была непонятна, и лишь при массивной помощи экспериментатора удалось выполнить несколько рядов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей с задержкой психического развития не развиты такие компоненты самостоятельности мышления, как: обобщение, беглость, оригинальность мышления; не сформирована умственная деятельность, слабое осознание цели и способов выполнения заданий.

Литература

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. М. : АПН РСФСР, 1956. 519 с.
2. Князева Т. Н. Формирование самостоятельности мышления у младших школьников с задержкой психического развития. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-10/dissertaciya>.
3. Ульenkova У. В. Изучение самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития / У. В. Ульenkova, Т. Н. Князева // Дефектология. 2005. № 2. 27 с.

РАЗДЕЛ 3. ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 373.25:376.37

Аракчеева Наталья Васильевна

учитель-логопед, МБДОУ № 572 комбинированного вида, г. Екатеринбург, Россия

ВКЛЮЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОМПЛЕКСНЫЙ КОРРЕКЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена внедрению информационно-коммуникационных технологий в условиях дошкольного образовательного учреждения. Представлен опыт работы по использованию ИКТ.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дошкольные образовательные организации, коррекционная работа, дошкольная логопедия, дошкольники, нарушения речи, речевые нарушения, дети с нарушениями речи, развитие речи, детская речь.

Arakcheeva Natalya Vasilyevna

Speech Therapist, MBDOU № 572 of the Combined Type, Ekaterinburg, Russia

INCLUSION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE COMPLEX CORRECTONAL PROCESS OF EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The proposed article is devoted to the introduction of information and communication technologies in a preschool educational institution. Experience in the use of ICT is presented.

Keywords: information and communication technologies, preschool educational organizations, remedial work, preschool speech therapy, preschool children, speech disorders, speech disorders, children with speech disorders, speech development, children's speech.

В нашем МБДОУ с целью обновления содержания и форм логопедической деятельности в коррекционную работу были включены информационно-коммуникационные технологии.

Внедрение ИКТ в воспитательно-образовательный процесс позволяет использовать электронные образовательные ресурсы (энциклопедии, учебники, сайты, виртуальные музеи) для подготовки к занятиям, в реализации детско-родительских проектов, при проведении праздников и развлечений.

Для преобразования предметно-развивающей среды использова-

лись следующие средства: компьютер, мультимедийный проектор / презентации, мультфильмы, музыкальный центр для прослушивания музыки, аудиосказок, фотоаппарат, принтер, сканер, копир, мобильный телефон /фото, интернет, диктофон/, видеокамера.

В совместном планировании занятий с использованием ИКТ с педагогами группы, с музыкальным руководителем и инструктором по ФИЗО учитываются основные направления:

– развитие неречевых процессов (совершенствование общей моторики, координации движений, ориентации в пространстве, регуляция мышечного тонуса; развитие чувства, музыкального темпа и ритма, певческих способностей, активизация всех видов внимания и памяти);

– развитие речи детей и коррекция их речевых нарушений (развитие дыхания, развитие голоса, выработка умеренного темпа речи с её интонационной и мимической моторики, координация речи с движением, воспитание правильного звукопроизношения и фонематического слуха, развитие лексико-грамматических категорий и связной речи).

Реализация комплексного взаимодействия учителя-логопеда с другими участниками образовательного процесса проводилась через:

1) совместную организацию и проведение интегрированных занятий;
2) участие в организации и проведение праздников, развлечений, досугов;

3) участие в педсоветах, семинарах, мастер-классах для воспитателей и специалистов ДОУ;

4) разработку консультаций по применению ИКТ в детском саду;
5) систематизацию накопленного материала в виде медиатеки для возможного использования его педагогами в коррекционной работе.

Были достигнуты следующие практические результаты работы:

– создан банк мультимедийных презентаций по различным лексическим темам;

– собрана медиатека логопедических компьютерных игр и игр развивающего характера;

– программно-методический комплекс компьютерных игр на развитие психологической базы речи.

Разработаны памятки и методические рекомендации для родителей по использованию обучающих и развивающих компьютерных игр в домашних условиях:

– разработаны сценарии музыкальных представлений с использованием ИКТ. Музыкальный руководитель изменяет темп, тональность, продолжительность музыкального сопровождения с использованием компьютерных программ, электронного синтезатора;

– разработаны сценарии родительских собраний по теме «Ребенок

и компьютер»;

- внедрен в систему работы с родителями проект «Электронная родительская почта»;

- разработано комплексное тематическое планирование с мультимедийными приложениями;

- создана коллекция видеозаписей выступлений детей на утренниках, в проектной деятельности;

- используются познавательные, дидактические, сюжетно-ролевые, творческие игры с использованием электронных игрушек и мультимедийных пособий;

- осуществляется подбор музыки, фонограмм, видео сопровождения для использования детьми в выступлениях;

- инструктор по ФИЗО использует различные видеоряды, фонограммы, мультимедийные презентации на занятиях для знакомства с различными видами спорта, спортивных праздников, просмотр видео материала исполнения самих детей.

Комплексное преодоление речевых нарушений невозможно без тесного взаимодействия учителя-логопеда и родителей.

Взаимодействие с семьями воспитанников в современной форме проходили не только традиционным способом, но и через:

- электронные консультации;

- мультимедийные презентации по лексическим темам;

- презентации с материалом на закрепление поставленных звуков (для самостоятельного проведения занятий в условиях семьи);

- фотогалереи;

- презентации деятельности педагогов с иллюстрированным показом фото- и видеофрагментов из жизни группы;

- реализации детско-родительских проектов;

- презентации мероприятий, проходящих в группе;

- создание электронного портфолио ребенка;

- активизацию взаимодействия родителей и педагогического коллектива через посещение сайта МБДОУ.

Преимуществами использования дистанционных методов являются: информационная емкость, доступность, многофункциональность, эмоциональная привлекательность.

Наличие у детского сада собственного сайта в сети Интернет предоставляет родителям возможность оперативного получения информации о жизни ДОУ, группы, расписании занятий, о проводимых мероприятиях, праздниках, развлечениях. Кроме этого сайт детского сада или других образовательных учреждений может стать для родителей источником информации учебного, методического или воспита-

тельного характера. Со страниц таких сайтов родители могут получить информацию о методах сбережения здоровья детей, их безопасности, правилах поведения ребенка в семье и в обществе, полезные советы по обучению и воспитанию дошкольников.

Внедрение ИКТ в работу с родителями позволяет создать единое информационное пространство – систему, в которой задействованы и на информационном уровне связаны все участники образовательного процесса: педагоги, дети и их родители. Использование дистанционного обучения детей, не посещающих ДОО в данный момент, дает возможность получить нужный объем знаний по определенным темам, изучаемым в детском саду.

Сайт в работе учителя-логопеда помогает сопровождать родителей в области логопедического просвещения. На сайте родители получают информацию и практические советы о том, как грамотно проводить упражнения, игры, задания для детей, нуждающихся в постоянной логопедической поддержке.

Таким образом, оптимальное сочетание использования компьютерных и традиционных методов коррекционного воздействия значительно повышают эффективность коррекционно-развивающего обучения.

Литература

1. Белобородова Е. Г. Использование компьютерных игр для коррекции и развития речи у детей младшего возраста / Е. Г. Белобородова, Ю. М. Горвиц, М. М. Любимова. М. : МИФИ, 1999. 187 с.
2. Лынская М. И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ // Логопед в детском саду. 2006. № 6 (13). С. 32-36.
3. Леонова Л. А. Как подготовить ребенка к общению с компьютером / Л. А. Леонова, Л. В. Макарова. М. : Вента-Графт, 2004.
4. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Лопатина, П. В. Серебрякова. СПб. : Союз, 2001. 191 с.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

Воробьева Татьяна Викторовна

студент 4 курса бакалавриата, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tatyana1997vorobyeva@gmail.com

Научный руководитель: *Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ, ПОНИМАНИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-МИМИЧЕСКИХ КАРТИН У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Логопедическая работа с детьми с псевдобульбарной дизартрией недостаточно учитывает особенности их эмоционального развития, в то время как речевая патология усугубляется недостаточно сформированными процессами восприятия, понимания, воспроизведения эмоционально-мимических картин. В статье изложены результаты исследования восприятия, понимания и воспроизведения эмоционально-мимических картин дошкольниками с псевдобульбарной дизартрией. Нами предлагается содержание работы по формированию эмоциональной сферы данного контингента детей.

Ключевые слова: псевдобульбарная дизартрия, эмоционально-мимические картины, восприятие эмоций, понимание эмоций, воспроизведение эмоций, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Vorobyeva Tatyana Viktorovna

4th year Bachelor Student Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: *Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

FORMATION PERCEPTION, UNDERSTANDING AND REPRODUCTION OF FACIAL EXPRESSIONS IN PRESCHOOLERS WITH PSEUDOBULBAR DYSPHATHRIA

Abstract. Logopedic work with preschoolers with pseudobulbar dysarthria do not sufficiently take into account the peculiarities of their emotional development, whereas immature processes of perception, understanding and use of facial expressions aggravate speech pathology. The article presents the results of study of the perception, understanding and use of facial expressions of preschoolers with pseudobulbar dysarthria.

The authors suggest the content of work aimed at the formation emotional state of the category of children under study.

Keywords: pseudobulbar dysarthria, emotional-mimic pictures, perception of emotions, understanding of emotions, reproduction of emotions, children's speech, language development, preschool speech therapy, preschool children, children with

speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

В современном обществе усилились гуманистические тенденции в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с тяжелыми нарушениями речи (Е. И. Пурьгина, М. С. Староверова, Т. В. Тимохина). Это обосновывает необходимость адаптации современных образовательных программ к индивидуальным образовательным возможностям и потребностям обучающихся. Развитие личности, способной к адекватному восприятию, пониманию и воспроизведению эмоционально-мимических картин рассматривается как условие успешной её адаптации в современном социокультурном пространстве (Т. В. Гребенщикова, Е. И. Изотова, И. О. Карелина, А. М. Щетинина).

С целью выявления особенностей восприятия, понимания и воспроизведения эмоциональных картин у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 452» г. Екатеринбург. В обследовании участвовали 10 дошкольников подготовительной группы 6-7 лет с ОНР II и III уровня, псевдобульбарной дизартрией. Обследование проводилось в период с 05.11.2018 по 21.12.2018. Задачи исследования заключались в подборе диагностических методик, проведении констатирующего эксперимента и анализе полученных результатов. Для диагностики были выбраны методика Н. Я. и М. М. Семаго «Эмоциональные лица» и методика С. Е. Гавриной. Оценивалась правильность понимания эмоциональных состояний по изображению, точность словесного обозначения эмоций, дифференциация сходных эмоций, адекватность и выразительность собственных эмоциональных проявлений у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

В ходе обследования было выявлено, что у данной категории детей присутствуют нарушения восприятия, понимания и воспроизведения эмоционально-мимических картин. Все дети узнали мимические позы радости и грусти, а распознать злость, испуг и удивление затруднились. Злость правильно интерпретировали 70% испытуемых, удивление – 40%, испуг – 30%. Распространенной ошибкой было смешение эмоциональных картин между собой (удивления и грусти, страха, радости; злости и удивления, страха; испуга и удивления) и незнание словесного обозначения эмоций (радость – веселая, веселится; удивление – увидел что-то; боится чего-то). Обследуемые дошкольники испытали затруднения и при самостоятельном воспроизведении эмоционально-мимических картин. Самой легкой для воспроизведения стала мимическая картина радости, у 30% детей мимика была недостаточно

выразительной, на губах присутствовала легкая улыбка. При формировании эмоции грусти 80% испытуемых недостаточно вовлекали в работу мышцы лба, мимическая картина злости вызвала серьезные затруднения, не наблюдалось характерных изменений мимики у 80%, 20% гримасничали. Выразительный показ удивления и испуга не удался у 100% дошкольников, данные эмоциональные состояния мимикой практически не передавались, например, при попытках воспроизвести удивление, дети открывали рот, но все остальные лицевые мышцы оставались в покое. Прослеживалась неадекватность воспроизведения позы испуга (закрытие лица руками, печальное лицо). Результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости проведения коррекционной работы по формированию эмоциональной сферы дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Проведя исследовательскую работу, мы пришли к выводу, что нужно целенаправленно формировать у детей представления об эмоциях, обучать различению и пониманию эмоциональных состояний взрослых и сверстников, выраженных в мимике, информировать о способах выражения собственных эмоций. Н. С. Ежкова предлагает вводить когнитивные схемы эмоций – «ситуация – эмоциональное проявление» [1]. Для развития восприятия и понимания эмоционально-мимических картин целесообразно проводить специальные занятия, где дошкольники будут высказывать свои переживания, обсуждать разные эмоциональные ситуации. Выполнение заданий в наглядно-дидактических пособиях позволит повысить уровень развития эмоциональной сферы дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. Укреплять представления об эмоциональных картинах возможно с помощью продуктивной деятельности детей: составление эмоций из предложенных деталей, рисование и т. д. Игровые упражнения на восприятие, понимание и воспроизведение мимических поз могут быть включены в структуру занятий и осуществляться параллельно с реализацией учебных и воспитательных задач на любом этапе речевой работы. Систематическая коррекционная работа позволит существенно повысить уровень эмоционального развития дошкольников с псевдобульбарной дизартрией, а оно в свою очередь оказывает влияние на речевое развитие и познавательные процессы.

Литература

1. Ежкова Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. М. : Владос, 2010. 10 с.

Завьялова Любовь Васильевна

Слушатель ФПКиППРСО, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lyubov.zavyalova.2014@mail.ru

Научный руководитель: Коробкова Оксана Федоровна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
В СОЧЕТАНИИ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-
ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ПО МЕТОДУ Г. Н. РОМАНОВА**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме реабилитации детей с поражением центральной и периферической нервной системы. Рассмотрен комплекс реабилитации детей с неврологической патологией по методу Г. Н. Романова. Представлены результаты контрольного эксперимента.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, ДЦП, нарушения опорно-двигательного аппарата, двигательные навыки, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники, реабилитационная работа, реабилитация детей, методы работы.

Zavyalova Lyubov Vasilyevna

Listener FPKIPPRSO, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Korobkova Oksana Fedorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**FORMING MOTOR SKILLS LEARNING TRAINERS
COMBINED WITH VIOLATIONS SUPPORT-MOTOR
APPARATUS BY THE METHOD OF G. N. ROMANOV**

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of rehabilitation of children with damage to the central and peripheral nervous system. The complex of rehabilitation of children with neurological pathology according to the method of G. N. Romanov is considered. The results of the control experiment are presented.

Keywords: cerebral palsy, disorders of the musculoskeletal system, motor skills, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren, rehabilitation work, rehabilitation of children, work methods.

В настоящее время в обществе разрабатываются всевозможные методы для решения одной из сложных задач – это физическое воспитание лиц с поражением центральной и периферической нервной системы, а в частности детей с детским церебральным параличом. Понятие «детский церебральный паралич» весьма многообразно, однако оно все-таки не полностью раскрывает всю картину неврологических

нарушений, возникающих как в период внутриутробного развития ребенка, так и в ведение родов или период новорожденности [1].

При данном диагнозе в структуре дефекта познавательной деятельности имеется разносторонняя картина нарушений. Если обратить внимание на клиническую картину, то не все дети с тяжелыми физическими нарушениями имеют умственную отсталость, в то время как дети с незначительными двигательными расстройствами могут иметь грубые нарушения психики.

У детей с дефектами костно-мышечного анализатора плохо сбалансированный сниженный запас представлений о пространственной ориентировке в окружающем его мире. Этому служит несколько причин: ребенок имеет узкий круг общения в связи с трудностями его передвижения; у ребенка идет нарушение предметно-практической деятельности, что приводит к торможению познавательной деятельности; нарушения других органов чувств.

Так как функции головного мозга находятся еще в стадии формирования связей, то в данном случае легче исправить нарушенную функцию сохранных звеньев за счет выработки нового обходного пути. Поэтому чем раньше начата правка двигательного акта, тем более будет заметен положительный сдвиг в развитии ребенка с нарушениями мышечно-суставного чувства [2].

Анализируя литературу в сфере коррекционной работы у детей с детским церебральным параличом, можно сделать следующий вывод. Дети нуждаются в развитии двигательных навыков и этому могут способствовать занятия по лечебной физкультуре. Авторский метод реабилитации детей с поражениями центральной и периферической нервной системы Г. Н. Романова, Г. А. Суловой является одним из разработанных методов. Данный метод имеет патент, он был разработан, а также прошел клиническое тестирование в реабилитационном центре для детей с неврологической патологией региональный благотворительный фонд «Реабилитация ребенка. Центр Г. Н. Романова», г. Санкт-Петербург.

Разработанный комплекс реабилитации позволяет последовательно решить ряд задач: уменьшение выраженности спастичности мышц; формирование суставных поверхностей; разрушение патологического стереотипа движений; формирование новых динамических стереотипов; тренировка силовой выносливости; борьба с подсознательными страхами.

Апробация данного метода проходила на базе отделения общества с ограниченной ответственностью «Медико-профилактического центра», отделение реабилитации детей по методу Г. Н. Романова г. Сат-

ка, Челябинской области. Отделение создано с целью дополнительной реабилитации детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, проживающих в Саткинском муниципальном районе. Программа состоит из пяти этапов. На первом этапе проводят массаж по сухожильно-мышечным меридианам или объединения меридианов. Вторым этапом проводят рефлексотерапию путем иглоукалывания. Третий этап заключается в использовании различных упражнений, имитирующих упражнения Хатха-Йоги, в результате которых на основе новых физиологических рефлекторных связей происходит формирование нового статического стереотипа. Следующим, четвертым этапом проводят занятия с использованием как динамических упражнений на фоне полужесткой фиксации суставных поверхностей, так и с последующей статической фиксацией физиологического пространственного положения тела. И последним этапом после динамических упражнений осуществляют статическую фиксацию с использованием ортопедических приспособлений, а также фиксации ребенка в вертикализаторах [1; 3].

В апробации данной программы участвовало 9 детей. По окончании проведения исследования были получены следующие результаты: положительная динамика наблюдалась у 8 детей и 1 ребенка без динамики. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что в данной группе детей выявлена достоверно значимая положительная динамика. Поэтому при грамотно подобранной коррекционной и педагогической направленности воздействия нарушения могут быть обратимы. О чем свидетельствует положительная динамика разработанной коррекционно-развивающей программы, а также широкие возможности реализации данного комплекса реабилитационных мероприятий.

Литература

1. Детский церебральный паралич и другие нарушения движения у детей : материалы конференции. М. : ГБУЗ «Научно-практический центр детской психоневрологии Департамента здравоохранения города Москвы», 2016. 144 с.
2. Осокин В. В. Детский церебральный паралич: медицинская коррекция и психолого-педагогическое сопровождение / В. В. Осокин, Д. Х. Астрахан, Ж. Н. Головина. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. 307 с.
3. Романов Г. Н. Реабилитация детей с поражением центральной и периферической нервной системы / Г. Н. Романов, Г. А. Суслова. СПб. : Изд-во ГОУ ВПО СПбГПМА, 2007. 16 с.

УДК 376.1:372.875

Задорина Валерия Юрьевна

Учитель первой квалификационной категории, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; Россия, г. Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 10; e-mail: lerochkazadorina@yandex.ru

Семенова Елена Владимировна

Канд. психол. наук, руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с ТМНР в СО, г. Екатеринбург, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПОДХОДОВ
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме инновационных подходов в обучении детей с ОВЗ, а именно, использование на уроках изобразительной деятельности нетрадиционных техник и материалов.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, изобразительное искусство, методика преподавания рисования, уроки рисования, нетрадиционные методы обучения, нетрадиционные техники рисования, педагогические инновации, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, школьники.

Zadorina Valeria Yurievna

Teacher of the Highest Qualification Category, State Budgetary Educational Institution of Educational Attainment "Ekaterinburg School № 3, Implementing the Adapted Basic Educational Programs", Ekaterinburg, Russia

Semenova Elena Vladimirovna

Candidate of Psychology, Head of the Regional Resource Center for the Development of the System for Supporting Children with Intellectual Disabilities, from the Ministry of Humanities and Humanities, Ekaterinburg, Russia

**USING THE INFORMATION ACTIVITY ON THE LESSONS
OF NON-TRADITIONAL APPROACHES IN WORKING
WITH CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH CAPABILITIES**

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of innovative approaches in teaching children with disabilities, namely, the use in the lessons of pictorial activities of non-traditional techniques and materials.

Keywords: visual activity, visual arts, methods of teaching drawing, drawing lessons, non-traditional teaching methods, non-traditional drawing techniques, pedagogical innovations, limited health opportunities, children with disabilities, disabled children, schoolchildren.

В современном обществе все чаще появляются дети с ОВЗ. Перед учителями ставится задача по возможности адаптировать таких детей в

обществе, раскрыть по возможности их творческий потенциал.

В школе при детском доме, в которой мы работаем, обучаются дети, имеющие данный диагноз, и понятно, что к этим детям требуется особый подход. Стандартные программы не подойдут для работы с такими детьми. Дети с ОВЗ с удовольствием приходят в школу, им все интересно, т. к. в школе много нового, многим хочется понравиться учителям, новым ученикам. Но, как правило, вначале с заданиями не получается справиться и выполнять их в соответствии с требованиями и образцами. Сказывается эмоциональная незрелость ребенка с ОВЗ. Для повышения способности к обучению помогают занятия по изобразительной деятельности и специальная помощь со стороны учителя. Создавая условия ребенку с ОВЗ, помогая ему, включая его в процесс обучения посредством игровых ситуаций, подбирая задания, соответствующие его возможностям, можно адаптировать ребенка в современной школе, подготовить его к жизни в обществе.

В последнее время я все чаще и чаще использую нетрадиционные способы рисования. Дети рисуют не только кисточками, карандашами и мелками, но и используют нетрадиционные техники рисования. Например, рисуют кулачками, пальчиками. При выполнении рисунка дети используют штампики (из пробок, корок цитрусовых, фруктов и овощей), свежие и высушенные листья и хвою растений (березы, дуба, сосны), ватные палочки, губки мягкие и жесткие, спонжики из поролона, смятые, скрученные и прикрепленные к карандашам полиэтиленовые пакеты. Дети рисуют на мятой, цветной, фактурной, наждачной бумаге, картоне, на бумаге, на которой нанесен контур свечой или мылом и т. п. На уроках обучающиеся развивают крупную и мелкую моторику, воображение. Ученику предлагаются задания, в которых он завершает сюжет, добавляет детали или элементы, т. е. направляемый он начинает мыслить. При рисовании настроение и свои мысли ученику бывает легче выразить через изображение, цвет, а не проговаривать или объяснять что-то, его волнующее или беспокоящее. Ребенок активнее и легче выходит на диалог со взрослым и вовлекается в творческий процесс.

Когда ребенок видит конкретный результат своей работы (возможно используя трафареты и шаблоны, сделанные для конкретной темы учителем), это повышает мотивацию к рисованию и является важным этапом обучения графическим навыкам детей. Когда ученик научится изображать предметы при помощи вспомогательных средств, можно предложить ему нарисовать рисунок самостоятельно, как правило, это простые по форме предметы и игрушки (пирамидка, юла, шкаф, кубик, дом и т. п.). В процессе занятия предлагается изучить предмет так-

тельно, назвать все составляющие изображаемого, рассмотреть варианты изображений, поиграть с ним, используя сказочный сюжет или можно придумать историю. Важно чтобы ребенок изучил предмет не только в целом, но и детали, его особенности. Это позволит соотнести реальный предмет или игрушку с изображением. Обязательно перед началом рисования предлагается воспроизвести форму предмета или фигуры движением руки. Ребенок обводит карандашом элементы и получает изображение. Важно обратить внимание на то, как и чем ребенок будет раскрашивать рисунок. Если рисунок после раскрашивания получится бледным или неаккуратным, то это приведет к разочарованию и, возможно, отказу от дальнейшей деятельности. Иногда ребенок не отличает образец и тот рисунок, что нарисовал он сам, ему очень нравится и разницы в исполнении он не видит, т. е. у детей с ОВЗ часто отсутствует критичность. Для коррекции этих моментов можно предложить упражнения, направленные на развитие органов чувств (осознания, зрения, обоняния, вкуса). В дальнейшем это тоже способствует адаптации в окружающем мире.

В конце занятия необходимо совместно с ребёнком сопоставлять его рисунки с образцом. Возможно периодически возвращаться к проведенным занятиям, повторять «ситуацию успеха», активно поощрять ребёнка тем, что его работы выставляются на стендах в классе и на выставках, показывать работы другим учителям и сотрудникам детского дома. Как правило, в результате системных занятий по изобразительной деятельности происходят позитивные изменения в интеллектуальном, эмоциональном и индивидуально-личностном развитии ребёнка.

Литература

1. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская [и др.]. М. : Теревинф, 2008. 148 с.
2. Волкмар Ф. Р. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. Екатеринбург : Рама Паблшинг, 2014. Кн. 1. 225 с.

УДК 37.034:373.25:376.1

Залецкая Наталья Николаевна

Воспитатель, МБДОУ № 548; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 67А; e-mail: ms.valeckaya@mail.ru

Лаевская Нина Леонтьевна

Учитель-логопед, МБДОУ № 548; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 67А; e-mail: nina_laevskaya@mail.ru

Сапелкина Ирина Ивановна

Музыкальный руководитель, МБДОУ № 548; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 67А; e-mail: i.sapelkina@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА
АНО «ЕДИНСТВО»**

Аннотация. Современное общество требует от образовательных учреждений всесторонне развитую личность, уверенную в своих способностях, реализующую свои индивидуальные особенности, открытую внешнему миру. В нашем детском саду реализуется инновационный проект «Единство» – «Волновые технологии обучения и воспитания детей в детском саду». По мнению воспитателей, проект эффективен в решении многих развивающих, образовательных и воспитательных задач.

Ключевые слова: любовь, дружба, гармония, духовность, нравственность, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственное развитие, духовные ценности, нравственные ценности, дошкольные образовательные организации, инновационные проекты, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, дошкольники.

Zaleckaya Natalia Nikolaevna

Tutor, MBDOU № 548, Ekaterinburg, Russia

Laevskaya Nina Leontievna

Speech Therapist Teacher, MBDOU № 548, Ekaterinburg, Russia

Sapelkina Irina Ivanovna

Music Director, MBDOU № 548, Ekaterinburg, Russia

**FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES
OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE FRAMEWORK
OF THE PROJECT ANO “UNITY”**

Abstract. Modern society requires educational institutions to have a fully developed personality, confident in their abilities, realizing their individual characteristics, open to the outside world. The innovative project “Unity” – Wave technologies of training and education of children in kindergarten is implemented in our kindergarten. According to educators, the project is effective in solving many developmental, educational and educational problems.

Keywords: love, friendship, harmony, spirituality, morality, spiritual and moral education, spiritual and moral development, spiritual values, moral values, pre-school educational organizations, innovative projects, limited health opportunities,

children with disabilities, disabled children, preschool children.

Современное общество предъявляет высокие требования к духовно-нравственным качествам личности, что отражено и в требованиях ФГОС ДО.

Поэтому вопрос гармонии межличностных отношений, в том числе детско-родительских, как основополагающих в жизни каждого человека – в нашем обществе стоит остро. В нашем детском саду реализуется инновационный проект «Единство» – «Волновые технологии обучения и воспитания детей в детском саду» в рамках сетевого взаимодействия УРГПУ. Актуальность данного проекта заключается в том, что педагоги на самом раннем этапе дошкольного образования формируют у детей основы базовых понятий духовно-нравственных ценностей. Во время реализации проекта мы выяснили, что такие понятия, как «любовь, отношения», носят абстрактный характер, и их понимание сложно для детского восприятия [4, с. 4]. У каждого ребёнка формируется своё понимание Нормы любви, отношений. У детей нет единого и целостного представления Нормы любви, отношений, дружбы. Задача каждого педагога – сформировать у детей правильное восприятие и понимание определения такого качества, как любовь, взаимоотношения, дружба, а именно сформировать представления как Норма. Вводить в свою педагогическую деятельность основные подходы для визуализации абстрактных понятий базовых ценностей – отношения, дружба, уважение, согласие, любовь, единство, что позволяет формировать у детей более ясные представления о закономерностях построения гармоничных межличностных отношений [4, с. 2].

Для решения задачи мы использовали в работе опорные образы Нормы. Опорные образы Нормы – это образы природных явлений, с которыми дети знакомы и наблюдают изменения в своей повседневной жизни. Они раскрывают причинно-следственные, духовно-нравственные и психолого-педагогические аспекты природных явлений, процессов жизнедеятельности и состояний субъектов, реализуя в воспитании, образовании и обучении здоровьесберегающий принцип резонансного созвучия «Цвет – Форма – Звук» [2, с. 177]. Структура системы опорных образов Нормы – это восемь гармоничных опорных образов: «Цветовой спектр радуги», «Семя», «Цветок», «Древо», «Созревание», «Соты», «Чаша».

Первично педагого провели цикл бесед на основе опорного образа Нормы «Спектр радуги». Начальной целью было: создать условия для формирования гармоничного образа межличностных отношений и образа «Я» ребёнка; формировать предпосылки для развития нравственно-этических качеств ребёнка; гармонизации психоэмоциональ-

ного состояния детей.

В достижении целей проводились: беседы «Радуга», «Контраст цветов», «Радуга и цветы», «Радуга и фрукты», «Радуга и животный мир», «Радуга и человек». Были организованы игры «Найди фрукт, овощ по цвету Радуги», «Человек и Радуга». У детей вызвал особый интерес практические опыты и наблюдения «Прозрачная вода», «Цвета радуги». На основе цветового спектра осуществлялось обобщение представлений о цветовом многообразии окружающего мира, о связи между образом радуги и цветовыми характеристиками человека, его внешним видом.

В итоге, дети стали называть основные свойства спектра радуги (красота, порядок и единство цветов, плавный цветопереход). Ребята учились воспроизводить Спектр радуги и плавный цветопереход в различных видах творческой деятельности; воспринимать цветовое многообразие и единство мира как красоту, связь, взаимопонимание, дружбу цветов. На практических примерах дети учились положительно воспринимать свет и воду как благо, как основу жизни и приводить примеры из окружающей природы и из жизни человека. Бесконфликтные, доброжелательные межличностные отношения ассоциировать со свойствами Спектра радуги и воспринимать их как норму, как важное условие благополучия человека.

В дальнейшем нами была проведена работа по ознакомлению детей опорным образом Нормы «Семя». Провели беседы по темам: «Семя и плод», «Что посеешь, то и пожнёшь», «Пробуждение семени», «О чём знает семечко». После бесед по опорному образу Нормы «Семя» мы плавно перешли на образ Нормы «Созревание», как следующий этап в жизни всего живого. Самым главным было отмечено и детьми, и взрослыми в течение всей деятельности, что как в природе, так и в отношениях у людей главное – «Что посеешь, то и пожнёшь!».

Также для гармонизации отношений в группе использовали пособие «Цветочек отношений». Центром нашего цветочка был дружный коллектив, а лепесточками – наши дети, которые старались помогать друг другу, дружно играли, вместе решали различные проблемы, если они появлялись, учились договариваться в различных ситуациях.

Итак, с помощью опорных образов «Семя» и «Созревание» дети научились воспринимать семя как источник определённых знаний. Дети ознакомились с основными закономерностями процесса созревания: постепенность, разная скорость созревания у плодов одного и того же вида.

На основе структуры «Цветок» дети воспринимают связи между элементами цветка как отношения единства, взаимопомощи, согласия.

Дети соотносят красоту «Цветка отношений» с красотой поступков человека, поведение членов семьи с красотой формы «Цветка отношений»: красивые отношения – красивый, симметричный цветок, некрасивые отношения – некрасивый, несимметричный цветок отношений. У детей чаще проявляется способность к сопереживанию, желание научиться строить красивые отношения и помогать близким.

А для закрепления формирования опорного образа нормы Любви, Дружбы, Отношений ещё одним этапом в нашей работе было участие в городском семинаре-практикуме «Технология развития межличностных отношений дошкольников с применением опорных образов Нормы», где мы совместно с детьми и родителями приготовили инсценировку «Сказание о Любви». В сказании говорится о дружбе солнышка и капельки. С их помощью и любовью проснулось семя яблони, которое посадил садовник для блага человечества. Постепенно появились росточек. Благодаря любви и заботе садовника, солнышка и капельки из маленького росточка выросло дерево, зацвело и подарило богатый урожай яблок. Появляется вопрос: «Куда исчезло мудрое Семя?». А Семя в каждом яблочке живёт, храня свою любовь и мудрость, но оно ещё спит и ждёт своего пробуждения. Вот такие интересные примеры трудолюбия, бескорыстия, дружбы, благодарности, взаимопомощи, согласия мы увидели в природе. Так и в отношениях между людьми: если будут ссоры, проявления негатива, драки – образ не Нормы, а если люди будут помогать друг другу, проявлять заботу, это и будет любовь, дружба – образ Нормы.

Применяя Волновые технологии в нашей педагогической деятельности, с помощью настройки на красоту природных образов мы укрепляли систему отношений «Родитель – Ребёнок», создавали условия для формирования на визуальной основе первичных положительных представлений о будущем доме, семье и семейных отношениях как о благе. Реализация проекта повлияла на развитие социально-коммуникативных навыков, развитие навыков саморегуляции, в целом на гармонизацию межличностных отношений и повышение родительской компетенции.

Литература

1. Веракса Н. Е. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева. М. : Мозаика-Синтез, 2014. 362 с.
2. Кузнецова Н. А. Волновые технологии воспитания. Теоретические основы. Екатеринбург : Издательский Дом «Ажур», 2014. Ч. 1. 183 с.
3. Кузнецова Н. А. Волновые технологии воспитания. Практические аспекты. Екатеринбург : Издательский Дом «Ажур», 2014. Ч. 2. 215 с.
4. Кузнецова Н. А. Сказание о Любви / Н. А. Кузнецова, А. А. Кузнецова. Екатеринбург : Издательский Дом «Ажур», 2016. 167 с.

УДК 372.881.161.1:376.1

Котова Ольга Викторовна

Учитель 1 КК ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; Россия, г. Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 10; e-mail: oligopidagog@mail.ru

Семенова Елена Владимировна

Канд. психол. наук, руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с ТМНР в СО, г. Екатеринбург, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ВИДОВ ПИСЬМА
НА УРОКАХ «РЕЧЬ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»**

Аннотация. Статья посвящена инновационным формам работы с детьми с ОВЗ, а именно, использованию альтернативных видов письма на уроках «Речь и альтернативная коммуникация». Представлены примеры упражнений по альтернативному «письму на слух».

Ключевые слова: альтернативное письмо, обучение письму, русский язык, методика преподавания русского языка, уроки русского языка, письменная речь, устная речь, альтернативные коммуникации, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, школьники.

Kotova Olga Viktorovna

Teacher, "Yekaterinburg School № 3", Ekaterinburg, Russia

Semenova Elena Vladimirovna

Candidate of Psychology, Head of the Regional Resource Center for the Development of the System for Supporting Children with Intellectual Disabilities, from the Ministry of Humanities and Humanities, Ekaterinburg, Russia

**THE USE OF ALTERNATIVE TYPES OF WRITING
IN THE LESSONS "SPEECH AND ALTERNATIVE
COMMUNICATIONS"**

Abstract. The article is devoted to innovative forms of working with children with disabilities, namely, the use of alternative types of writing in the lessons on "Speech and Alternative Communication". Examples of exercises on alternative "letter of hearing" are presented.

Keywords: alternative writing, teaching writing, Russian, Russian language teaching methods, Russian language lessons, writing, oral speech, alternative communications, limited health opportunities, children with disabilities, disabled children, schoolchildren.

Учебный курс «Речь и альтернативная коммуникация» предполагает обучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью таким вариантам «письма», которые по своей сути являются элементарными приемами рисования [1].

Для отражения смысловых единиц обучающимся с выраженным ин-

теллектуальным недоразвитием предлагается альтернатива системе буквенных символов в виде простых графических элементов, обладающих определенной универсальностью и абстрактностью. Дети учатся рисовать линии различных конфигураций и направлений, штрихи, точки, пятна. Такие графические упражнения становятся *альтернативными видами письма* при условии отражения с их помощью определенных смысловых единиц или связей.

Одним из самых интересных и необычных направлений работы для нас является «письмо на слух» обучающимися с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, ТМНР.

Альтернативное «письмо на слух» представляет собой графическую фиксацию ребенком смысловой единицы с использованием доступного ему арсенала изобразительных средств, заменяющих буквы или полноценные узнаваемые изображения.

Для «диктовки» используются не только и не столько вербальные обозначения предметов, понятий или явлений. Наибольший интерес у детей вызывают аудиозаписи неречевых звуков (голоса животных и птиц, технические звуки, звуки неживой природы, музыкальные фрагменты и т. д.). Слова и звуки «записываются» простыми графическими элементами: точками, линиями прямыми, плавными и ломаными (зигзаг), прерывистыми и т. д.

Предварительная работа включает в себя узнавание звучащих предметов на картинках, двигательные имитации (например, игра на музыкальных инструментах, действия с рабочими инструментами и т. п.), жестовые упражнения – это будет служить слуховой, зрительной и двигательной основой для выполнения графического задания. На карточках для работы представлены изображения предметов и рабочее поле, на котором после прослушивания аудиофайла предлагается изобразить соответствующий звук.

Ниже приведены примеры упражнений с альтернативными видами письма на уроках «Речь и альтернативная коммуникация», предполагающих «запись» предметов, понятий и явлений условным графическим символом:

– Запиши крик совы, вой волка (рисование точек или штрихов под короткое произнесение звуков, линий – под протяжное). В этом упражнении также происходит закрепление звука У.

– Нарисуй следы человека, санок на снегу (горизонтальные штрихи / прямая линия).

– Рабочие инструменты. Нарисуй, как звучит пила, молоток, рубанок (зигзаг / точки / горизонтальные штрихи). Движение при выполнении графического задания может напоминать движение, имитирующее

работу инструментом, либо по-другому отражать специфику звука в зависимости от восприятия детей.

– Музыкальные инструменты. Нарисуй, как звучит барабан, скрипка, труба и т. д. (точки / ломаная линия или зигзаг / прямая горизонтальная или вертикальная линия либо косая линия вверх).

– Нарисуй шум ручья (струи воды, текущей из крана) и звук падающих капель (прямая или волнистая горизонтальная, вертикальная линия / вертикальные штрихи).

– Рисуи звуки. Предлагается упражнение на материале изученных букв и звуков. Протяжное произнесение обозначается прямой горизонтальной линией, отрывистое – пунктиром или точками. Более сложный вариант может быть в виде записи волнистой линией или зигзагом протяжного произнесения звука с попеременным повышением и понижением высоты или громкости звучания педагогом.

Иногда имеет смысл предложить ребенку самостоятельно свободно записать услышанный звук и принять его вариант решения. Естественно, для этого у него в арсенале должны присутствовать отработанные графические элементы, которые он будет способен воспроизвести. Если желание или возможности для такого варианта выполнения задания со стороны обучающегося отсутствуют, педагог оказывает необходимую, но не избыточную помощь нужного объема и характера.

Таким образом, при альтернативном «письме на слух» происходит соотнесение звукового сигнала с предметом, понятием или явлением и, далее, графическим символом, которым можно его обозначить. Хочется отметить, что данный вид деятельности – один из тех немногих, которые хотя бы частично подлежат фронтальной работе в классах обучающихся с тяжелой умственной отсталостью, ТМНР.

Литература

1. Баряева Л. Б. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева [и др.]. СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2001. 480 с.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

Некрасова Анна Сергеевна

учитель-логопед, МБДОУ № 28 «Колокольчик», г. Реж; e-mail: sob-ol.ded@yandex.ru

Миронова Лариса Геннадьевна

учитель-логопед, МАДОУ № 4 «Искорка», г. Реж; e-mail: la-ra.mironova.2015@mail.ru

РАСШИРЕНИЕ И ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена инновационным формам работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского сада. Рассмотрен метод интеллектуальных карт, с помощью которых развиваются как творческие, так и речевые способности детей, активизируется память и мышление.

Ключевые слова: интеллект-карты, расширение словаря, словарный запас, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи.

Nekrasova, Anna Sergeevna

Speech Therapist Teacher, MBDOU № 28 "Bell", Rezh, Russia

Mironova Larisa Gennad'evna

Speech Therapist Teacher, MADOU № 4 "Sparkle", Rezh, Russia

EXPANSION AND ENRICHMENT OF VOCABULARY THROUGH MIND MAPS IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article is devoted to innovative forms of work with children of preschool age with disabilities in kindergarten. The method of intellectual maps is considered, with the help of which both creative and speech abilities of children develop, memory and thinking are activated.

Keyword: mind maps, vocabulary expansion, vocabulary, children's speech, language development, preschool speech therapy, preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general speech underdevelopment.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта в дошкольное образование подчеркивает необходимость поиска новых средств развития ребенка, применение различных образовательных технологий и методик, которые способствуют любознательности, активности, самостоятельности.

В связи с этим педагоги внедряют в практику новые методы по развитию творческих способностей детей и мыслительной деятельности.

Речь является одной из самых сложных форм проявления высших психических процессов. Полноценное речевое общение является необ-

ходимым условием социальных контактов ребенка.

Особенности в развитии детей с нарушениями речи требуют от педагога специально организованной работы по коррекции и развитию всех компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности.

Проблема развития словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня является одной из самых актуальных проблем современной логопедии. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности.

У детей с общим недоразвитием речи 3 уровня развитие словарного запаса протекает с отклонениями от нормы. Все эти данные подтвердились при обследовании детей старшей группы. Обследование показало, что дети в речи используют одни и те же слова; неточно употребляют слова; с трудом усваивают новую лексику; используют мало существительных, глаголов, прилагательных. Возникла необходимость в планомерной работе по развитию словарного запаса у этих детей.

Существует ли особенный метод запоминания информации? Да! Мы открыли для себя метод «Интеллект-карты». С его помощью развиваются речевые и творческие способности детей, совершенствуются внимание и память, активизируется мышление.

В связи с этим мы определили цель своей работы: развитие речевых способностей старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня посредством вариативного использования интеллектуальных карт. В условиях реализации ФГОС ДО методика интеллектуальных карт позволяет осуществлять интеграцию образовательных областей наиболее полно и решать коррекционно-образовательные задачи.

Работа с интеллект-картами помогает мотивировать ребенка к умению изображать окружающий мир, он учится структурировать информацию, разбивать на конкретные образные единицы.

Материал легче запоминается.

Метод интеллект-карт был создан американским ученым и бизнесменом Тони Бьюзенем. В переводе, это «карты ума».

В мир дошкольных технологий метод интеллект-карт ввёл кандидат педагогических наук М. В. Акименко, который предложил использовать этот метод для развития связной речи у дошкольников.

Главными особенностями интеллект-карты являются наглядность, привлекательность и запоминаемость.

Наглядность – основная задача (вопрос) с многочисленными сторонами на одном пространстве оказывается перед вами, ее можно окинуть одним взглядом.

Привлекательность – содержательная интеллект-карта должна иметь свою эстетику, чтобы рассматривать её было интересно и приятно. Тони Бьюзер так и говорил: «Настраивайтесь на создание красивых интеллект-карт».

Запоминаемость – в процессе занятия включаются в работу оба полушария головного мозга. Интеллект-карта легко запоминается благодаря использованию ярких образов и цветов.

К. Д. Ушинский: Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему трем словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите 20 таких слов с картинками, и он усвоит на лету.

В своей практике мы применяем интеллектуальные карты следующим образом: собираем материал, закрепляем и обобщаем материал и развиваем связную речь, то есть составляем рассказы.

На занятиях с интеллект-картой, у детей происходит развитие ассоциаций, пополнение и активизация словарного запаса, формирование значения слова, развивается фантазия. Ребенок, работая с интеллект-картой, идет в своем развитии от простых логических операций (сравнение, сопоставление предметов, расположение в пространстве, количественное определение общих и отъемлемых частей) к умению анализировать и делать классификацию предметов.

Условия и правила создания карт.

1. Используются только цветные карандаши, маркеры и т. д.
2. Основная идея, проблема или слово располагается в центре.
3. Для изображения центральной идеи можно использовать рисунки или картинки.
4. Каждая главная ветвь имеет свой цвет.
5. Главные ветви соединяются с центральной идеей, а ветви второго, третьего и т. д. порядка соединяются с главными ветвями. Подбираются слова-ассоциации по теме.
6. Ветви должны быть изогнутыми, а не прямыми (как ветви дерева).
7. Над каждой линией ветвью пишется только одно ключевое слово.
8. Для лучшего запоминания и усвоения желательно использовать рисунки, картинки, ассоциации о каждом слове.
9. Разросшиеся ветви можно заключать в контуры, чтобы они не смешивались с соседними ветвями.

Вот несколько примеров.

Самая простая карта – цветовая. Количество цветов варьируется в зависимости от возраста ребёнка.

«Домашние животные» – здесь ребенок повторит не только детенышей, но и узнает, где живут домашние животные, что лошади живут в конюшне, а коровы в коровнике. А также, чем питаются домашние

животные. И, на закрепление внимания и памяти, тень выбранного объекта.

«Дикие звери» – Аналогичная карта. Дети узнают, что бобры строят хатки, не только медведи спят в берлогах, но и ежи в своих норках. На закрепление, те же тени.

«Времена года» – эта интеллект-карта научит ребенка составлять связный рассказ о временах года и дифференцировать признаки каждого из них.

И, безусловно, использование интеллект-карт показывает положительную динамику в речевом развитии: дети обогащают словарный запас; корректируется и совершенствуется лексико-грамматическая структура речи; дети учатся связно, последовательно передавать свои мысли, описывать события окружающей жизни.

С её помощью дети быстрее и легче запоминают и вспоминают нужные факты.

Мы убедились, что применение интеллект карт в логопедической работе способствует положительной динамике речевого развития детей.

Литература

1. Акименко В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников // Начальная школа. М. : Просвещение, 2012. Вып. 7.
2. Бьюзен Т. Супермышление / Т. и Б. Бьюзен. Минск, 2008.
3. Сохина Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М., 1984. 163 с.

УДК 376.42

Сидорова Алёна Александровна

Учитель высшей квалификационной категории, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; Россия, г. Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 10; e-mail: leshk35@mail.ru

Семенова Елена Владимировна

Канд. психол. наук, руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с ТМНР в СО, г. Екатеринбург, Россия

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ
И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, ТМНР**

Аннотация. Предлагаемая статья поясняет значение использования информационных компьютерных технологий на занятиях для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями в развитии.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные технологии, информатизация образования, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники, умеренная умственная отсталость, тяжелая умственная отсталость, тяжелые множественные нарушения в развитии.

Sidorova Alyona Aleksandrovna

Teacher of the Highest Qualification Category, State Budgetary Educational Institution of Educational Attainment "Ekaterinburg School № 3 Implementing the Adapted Basic General Education Programs", Ekaterinburg, Russia

Semenova Elena Vladimirovna

Candidate of Psychology, Head of the Regional Resource Center for the Development of the System for Supporting Children with Intellectual Disabilities, from the Ministry of Humanities and Humanities, Ekaterinburg, Russia

**APPLICATION OF INFORMATIVE-COMPUTER
TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF CHILDREN
WITH MODERATE AND MELTED MENTAL RETARDATION,
TSRB**

Abstract. The proposed article explains the importance of the use of information computer technologies in the classroom for children with moderate and severe mental retardation, severe multiple developmental disorders.

Keywords: information technologies, computer technologies, education informatization, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren, moderate mental retardation, severe mental retardation, severe multiple developmental disorders.

У детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями в развитии, особенно тех, которые

проживают в учреждениях интернатного типа, необходимо развивать социальную компетентность, навыки общения с окружающими.

Преодоление социальной изоляции, расширение возможностей взаимодействия со сверстниками – существенное условие позитивных изменений в развитии таких детей, совершенствования их способностей к обучению [3].

Использование нестандартных форм проведения занятия способствует развитию мыслительной деятельности обучающихся. Активное применение компьютера в учебной деятельности значительно помогает учителю при проведении занятия, позволяет быстро и качественно подготовить урок на любую тему.

Обязательные условия использования ИКТ на занятиях – выборочность, дозировка и частая смена деятельности обучающихся, что позволяет учителю решить следующие задачи: снятие нервно-психического напряжения; коррекция самооценки; развитие психических функций – памяти, мышления, воображения, внимания; преодоление пассивности; формирование самостоятельности, ответственности; преодоление отчужденности и формирование коммуникативных навыков.

При использовании информационных компьютерных технологий обучение становится увлекательным, интересным как для детей, так и для учителя. На таких уроках у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями в развитии повышается мотивация к учению, развивается речь, внимание, мышление, углубляются знания об окружающем мире [2].

Использование компьютерных технологий позволяет активизировать работу всех анализаторов (слуховой, зрительный), позволяет вовлечь детей в активную работу на уроке и заразить обучающихся стремлением выполнить с помощью педагога некоторые задания. Использование в подобранных компьютерных заданиях элементов поиска и находки, игрового передвижения приучает к сильному напряжению мысли и постоянству действий в одном направлении, развивает самостоятельность [2].

Учебные материалы к занятиям состоят из мультимедийных презентаций, прослушивание звуков природы, голоса животных, музыкальные физминутки, музыкальные пальчиковые гимнастики, видеofизминутки. Наиболее сохранных детей можно научить работе непосредственно на компьютере на развивающих сайтах. Необходимость применения информационно-коммуникационных образовательных технологий для обучения учащихся с ОВЗ очевидна, поэтому учитель активно использует мультимедийную поддержку на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении [1].

Роль мультимедийной презентации на уроке чрезвычайно важна, так как задействованы все каналы восприятия учащихся. Выступая на разных этапах урока как объяснительно-иллюстративный метод обучения, она пополняет недостающие знания по теме, полученные ранее, концентрирует внимание детей на главных моментах, необходимых для усвоения. В ней сочетаются элементы иллюстративного способа преподнесения информации, активно демонстрируются отрывки учебных видеороликов, что значительно оживляет процесс деятельности детей на занятии, пробуждает интерес к предмету.

Занятия с использованием информационных технологий не только помогают, расширяют и закрепляют полученные знания, но и значительно повышают творческий потенциал обучающихся. Внедрение в учебный процесс новых современных методик, разработок: информационных, здоровьесберегающих, личностно-ориентированных и многих других, позволяют повысить качество знаний детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Литература

1. Бубнова Н. В. Информационные компьютерные технологии на уроках логопедии в коррекционной школе VIII вида. URL: <http://festival.1september.ru/articles/605855/>.

2. Ельцова И. А. Применение современных образовательных технологий в процессе коррекционного обучения воспитанников с умственной отсталостью // Образование детей с ОВЗ: инновационные модели и технологии : сб. материалов Всеросс. науч.-практ. конф. 27 марта 2014 г. : в 2 ч. Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО ИРО, 2014. Ч. 2. 336 с.

3. Омельченко В. А. Использование информационных технологий как средство повышения познавательного интереса младших школьников к учебной деятельности. URL: <https://infourok.ru/vistuplenie-na-temu-ispolzovanie-informacionnih-tehnologiy-kak-sredstvo-povisheniya-poznavatelno-interesa-mladshih-shkolnikov--1449582.html>.

УДК 616-053:616.8

Тиунова Анастасия Евгеньевна

Студент 1 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tiunova.ae@gmail.com

Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, доцент, директор ИСО, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ПРОБЛЕМА НАРУШЕНИЯ МОЗГОВОГО КРОВООБРАЩЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме нарушения мозгового кровообращения у детей и увеличению количества детских инсультов. В статье раскрываются возможные причины данного нарушения, симптомы, а также трудности диагностики данной патологии.

Ключевые слова: инсульты, нарушения мозгового кровообращения, дошкольники.

Tiunova Anastasiia Evgenievna

1st year Master Student Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROBLEM OF DISORDER OF BRAIN CIRCULATION IN CHILDREN

Abstract. The article is devoted to the problem of disorder of brain circulation in children and an increase in the number of childhood strokes. The article reveals the possible reasons of this violation, the symptoms and the difficulties of diagnosing this pathology.

Keywords: strokes, disorders of cerebral circulation, preschoolers.

В настоящее время всё больше растёт количество детей, перенесших инсульт, что составляет 55% от общего числа типов всех инсультов. На 100 тысяч детей частота развития инсульта варьируется от 0,2 до 7,9 случаев [1].

На сегодняшний день проблема цереброваскулярной патологии у детей является особенно актуальной, поскольку последствия крайне тяжелы как для ребенка, так и для его родителей.

Для детского возраста наиболее характерно возникновение ишемического инсульта, который, как правило, обусловлен поражением ветвей средней мозговой артерии. Повторный ишемический инсульт возникает у 20-30% детей. У 70% впоследствии остается стойкий неврологический дефицит, нарушение нервно-психического развития, лич-

ностные особенности, когнитивные и поведенческие расстройства; у 1/3 детей развивается эпилепсия [3]. Многие из этих детей имеют сопутствующие заболевания, что увеличивает риск возникновения повторного инсульта.

Также ситуацию осложняет то, что диагностика этой патологии у детей часто происходит с опозданием из-за слабовыраженных и неспецифических симптомов и требует исключения как врожденных, так и приобретенных заболеваний. Известно более 100 факторов риска инсульта у детей, которые существенно отличаются от факторов риска у взрослых, в связи с этим большинство исследователей отмечает мультифакторность острого нарушения мозгового кровообращения у детей.

Незнание причины инсульта, несвоевременная диагностика и несвоевременное оказание медицинской помощи приводят к формированию стойкой инвалидизации. В связи с этим необходимо понимание возможных причин и факторов риска в детском возрасте [2].

Инсульт у детей бывает двух видов, также как и у взрослых: геморрагический (возникший вследствие разрывов сосуда) и ишемический (обусловленный закупоркой сосуда).

Причины развития инсульта у детей могут быть крайне разнообразны. К основным факторам риска можно отнести:

- различные аутоиммунные заболевания;
- болезни крови;
- хирургические вмешательства на головном мозге или сердце;
- травмы шеи или черепно-мозговые травмы;
- опухоли и другое.

Также частыми предпосылками возникновения инсульта являются перенесенные инфекционные заболевания, что осложняет диагностику, поскольку нередко неврологическую симптоматику расценивают как причину энцефалита.

Помимо вышеназванных причин факторов риска возникновения инсульта являются проблемы здоровья матери во время беременности и родов: высокое кровяное давление, преждевременные роды, гипоксия плода, алкогольная или наркотическая зависимость.

Инсульт может возникнуть у детей в трех периодах:

- I. В утробе матери
- II. В фазе новорожденного
- III. В возрасте до 18 лет

Выявление нарушения, а также метод медицинского воздействия напрямую зависят от возраста ребенка. Многие специалисты отмечают, что наиболее часто инсульты у детей возникают именно в первых двух возрастных периодах. Степень тяжести нарушения мозгового

кровообращения определяется по его локализации в головном мозге.

Вероятность возникновения нарушения мозгового кровообращения увеличивается при нарушении кровоснабжения головного мозга ребенка в процессе или сразу же после родов, где основной группой риска являются недоношенные дети. У новорожденных детей, перенесших инсульт во внутриутробном периоде или в течение первых месяцев жизни, это может привести к развитию детского церебрального паралича. Для нормального роста и формирования головного мозга во время внутриутробного периода плоду необходимо достаточное поступление насыщенной кислородом крови. В результате нарушения мозгового кровообращения и развития инсульта кровь и кислород перестают поступать в отдельные участки головного мозга, что становится причиной повреждения нервных клеток, что впоследствии может привести к развитию ДЦП [1].

Знание симптомов детского инсульта позволяет как можно раньше его распознать и оказать ребенку помощь. Особенно сложно выявить симптомы инсульта у детей раннего возраста и новорожденных, поскольку у них еще не сформирована речевая функция и выражена особенность двигательных актов. Часто инсульт бывает выражен неявно, поэтому родители или педагоги, находящиеся с детьми, могут не заметить отклонений или принять их за другие состояния.

Наиболее распространенными симптомами детского инсульта являются:

- развитие судорог на одной половине тела или в конечности;
- нарушение глотания, частые поперхивания при приеме пищи и жидкости;
- нарушение ритма дыхания;
- в более старшем возрасте – резкие головные боли, головокружения, тошнота;
- внезапный паралич на одной половине тела;
- асимметрия лица;
- нарушение речи и ее понимания.

При возникновении подобных симптомов необходимо как можно раньше вызвать скорую помощь и госпитализировать ребенка в стационар.

Повреждения, которые влечет за собой инсульт, могут быть весьма различны, но при этом восстановительная способность у детей намного выше, чем у взрослых, в силу пластичности нервной системы. С помощью своевременного лечения и реабилитационных мероприятий удастся достигнуть положительной динамики за сравнительно короткий срок.

Мультидисциплинарная бригада, подготовленная в сфере детских инсультов, а также комплексный и системный подход позволяют обеспечить полноценную и качественную диагностику и определить наиболее эффективную терапевтическую стратегию, а в дальнейшем, маршрут реабилитации.

Таким образом, знание возможных факторов риска, симптомов инсульта и предпринятие быстрых действий в случае возникновения острого мозгового кровообращения способно предотвратить дальнейшее повреждение головного мозга ребенка, сохранить его клетки, а иногда и спасти жизнь ребенка.

Литература

1. Зыков В. П. Ишемический инсульт у детей / В. П. Зыков, И. Б. Комарова, Л. В. Ушакова // Российский медицинский журнал. 2008. № 6. С. 27-31.
2. Jordan L, Hillis A. Challenges in the diagnosis and treatment of pediatric stroke. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3383861/>.
3. Engle R., Ellis C. Pediatric stroke in the U.S. URL: <https://www.reliasmedia.com/articles/136286-pediatric-stroke>.

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

УДК 376.37-053"465.00/.07"

Антипина Александра Михайловна

*Учитель-логопед, МБДОУ – детский сад № 496; Росси, г. Екатеринбург,
ул. Бардина, 15а; e-mail: a.m.antipina@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАЛЬЧИКОВЫХ ИГРУШЕК В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена играм с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Предлагаются пальчиковые игрушки для коррекции речевых нарушений. Материал будет полезен учителям-логопедам дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: пальчиковые игрушки, логопедическая работа, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, тяжелые нарушения речи, методы работы.

Antipina Aleksandra Mikhaylovna

Speech Therapist, Kindergarten № 496, Ekaterinburg, Russia

THE USE OF FINGER PUPPETS IN SPEECH THERAPY WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE HAVING HEAVY SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS

Abstract. The article deals with play therapy of pre-school children having speech and language disorders. Finger puppets are used for correction of these speech and language disorders. The material is useful for speech therapists of pre-school institutions.

Keywords: finger toys, speech therapy work, children's speech, speech development, preschool speech therapy, preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, severe speech disorders, methods of work.

На сегодняшний день в детских садах общеразвивающей направленности год от года увеличивается количество детей с общим недоразвитием речи. Дети с тяжелыми нарушениями речи либо не говорят совсем, либо имеют очень скудный словарный запас.

Известный исследователь детской речи М. М. Кольцова пишет: «...Сначала развиваются движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов, всё последующее совершенствование речевых реакций сто-

ит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев» [4].

Для детей с нарушениями речи тренировка движений пальцев и кисти рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребёнка.

В коррекционной работе используются различные технологии. Одна из любимых мною и детьми – это пальчиковые игрушки.

Игровые занятия проходят очень живо, в эмоционально благоприятной психологической обстановке, в атмосфере доброжелательности. Игры помогают детям раскрепоститься, появляется уверенность в себе.

Что развивают пальчиковые игрушки?

Применение пальчиковых игр позволяет решать следующие задачи:

- развивать звуковую культуру речи;
- развивать глагольный словарь, словарь признаков;
- обогащать словарь за счет слов – синонимов, антонимов;
- развивать связную речь;
- усиливать контроль за речью;
- преодолевать барьер в общении;
- формировать диалогическую, эмоционально насыщенную речь;
- усваивать элементы речевого общения (мимика, жест, поза, интонация, модуляция голоса);
- формировать механизмы внутренней речи ребенка;
- развивать речевое дыхание, артикуляцию, дикцию, интонацию.

Примеры практического применения.

Все игрушки сшиты из фетра и надеваются на пальчик ребенка. Сначала взрослый демонстрирует игрушку, показывая способы манипулирования одной рукой, ребенок повторяет. Далее отрабатываются эти же способы, но другой рукой. Завершающим этапом является согласованная работа обеих рук. Для развития памяти можно поиграть так: на каждый пальчик надевается игрушка, называется, просим ребенка закрыть глаза, прячем одну игрушку. Ребенок открывает глаза и называет, кто пропал. Так же можно учить и названия пальчиков. В играх с такими игрушками полезно задействовать не только указательный палец, но и другие, при этом можно использовать один палец изолированно или же манипулировать сразу несколькими игрушками на разных пальцах. «Шагающие» пальчиковые игрушки задействуют сразу два пальца: указательный и средний. Дети чередуют движения этих двух пальцев, имитируя шаги.

В логопедической практике пальчиковые игрушки можно использовать в различных вариантах.

1. Вариант. «Загадки»

- Мягкие лапки, а в лапках – царапки. (Кошка.)

- Под соснами, под елками лежит мешок с иголками. (Ежик.)
- Скачет зверушка, не рот, а ловушка. Попадет в ловушку и комар, и мушка. (Лягушка.)

- Зимой белый, летом серый. (Заяц.)

2. Вариант. «В гости к аисту». Сегодня у Аиста праздник он пригласил друзей. Назови животных, в названии которых есть звук А.

3. Вариант. «Артикуляционная гимнастика». Лягушка, слон, лошадка, часики, чашечка, грибок, индюк, дятел, кошка. При выполнении упражнения на пальчик надеваем игрушку.

4. Вариант. «Автоматизация изолированных звуков».

Самолет гудит – ЛЛЛЛ, пчелка жужжит – ЖЖЖ, мотор гудит – РРР, кузнечик стрекочет – ЧЧЧ. Игрушку надеваем на пальчик и проводим по дорожке.

5. Вариант. «Сказка на ладошке». Сказки: «Колобок», «Курочка Ряба» – автоматизация звука Л. «Репка» – автоматизация звука Т. Игра песня: «Жили у бабуся два веселых гуся» – автоматизация звука Г.

6. Вариант. «Овощи фрукты». При чтении стихотворения на каждый пальчик надеваем игрушку.

Хозяйка однажды с базара пришла,

Хозяйка с базара домой принесла: картошку, капусту, морковку, горох, петрушку и свеклу. Ох!

7. Вариант. «Азбука». В этой азбуке дети знакомятся с буквами алфавита. Для каждой буквы подобраны образы животных, которые представлены в виде пальчиковых игрушек. Например, аист, барашек, волк, гусь, дятел, ехидна, ёжик, жук, заяц, индюк, крот, лиса, медведь и другие [1].

8. Вариант. «На лугу».

Кто уселся на цветок. Пчелка, бабочка, жучок и паучок. На большом пальце – цветочек. Проговаривая первую строчку, на каждое слово насекомые садятся на цветок. Вторая строчка более сложная. Нужно коснуться цветка столько раз, сколько слогов в слове [4].

В заключение хотелось отметить то, что в работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи игра является основным видом деятельности. Поэтому в игре дети легко вступают в контакт как со сверстниками, так и со взрослыми, речь детей становится правильной и выразительной.

Литература

1. Барабан Н. М. Методические рекомендации к занятиям с азбукой / Н. М. Барабан, Е. Ю. Ершова. М. : Билингва, 2015.
2. Ермакова О. Е. Пальчиковые игры для детей от года до трех. М. : РИПОЛ классик, 2009. 256 с.
3. Ершова Е. Ю. Развивающие игрушки. URL: <https://shillopop.com>.

4. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. URL:: <http://pedlib.ru/Books/5/0362/50362-1.shtml>.

5. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития у детей // Логопед в детском саду. 2012. № 6 (61). С. 44-58.

Боброва Ирина Леонидовна

обучающийся ИСО, группа СДПП-1501 очного отделения, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

Научный руководитель: Христоробова Людмила Викторовна, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена вопросу развития образной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Рассмотрены психологические диагностические методики исследования образной памяти. Представлены результаты исследования образной памяти у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Ключевые слова: образная память, память детей, дошкольная сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, дошкольники, диагностика образной памяти.

Bobrova Irina Leonidovna

Student of ISO, Group SDPP-1501 Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research advisor: Khristolyubova Ludmila Victorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Training of Persons with the Limited Features of the Development, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**DIAGNOSIS OF SHAPED MEMORY IN CHILDREN
OF PRESCHOOL AGE WITH A HEARING IMPAIRMENT**

Abstract. The proposed article is devoted to the development of imaginative memory in children of preschool age with hearing impairment. Psychodiagnostic methods for the study of image memory are considered. The results of ascertaining experiment are presented.

Keywords: figurative memory, memory of children, preschool deaf-education, children with hearing impairments, hearing impairments, preschoolers, diagnostics of figurative memory.

Важной составной частью полноценного развития памяти как психического познавательного процесса у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является сформированность образной памяти. По данным исследований для образной памяти детей с нарушениями слуха характерна осознанность [1]. Зачастую они проявляют тонкую наблюдательность и безошибочное запоминание незначительных деталей.

В период дошкольного детства образная память детей с нарушени-

ями слуха формируется позже, чем у слышащих сверстников. Впоследствии образы памяти улучшаются, развивается умение использовать разнообразные способы запоминания. Однако все исследователи отмечают, что для формирования образной памяти нужно улучшать познавательную деятельность детей, совершенствовать их речь, развивать мыслительные операции (анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и обобщение), учить применять разные способы запоминания (Р. М. Боскис, М. М. Нудельман, А. Н. Поросятникова, Т. В. Розанова и др.).

Дети с нарушением слуха проявляют следующие особенности образной памяти: в большей степени, чем в памяти слышащих, у них образы сходных предметов уподобляются друг другу; в меньшей степени используются опосредованные приемы воспроизведения, различные методы «поиска» образов памяти; дети с нарушениями слуха затрудняются в мыслительном «оперировании» и соотнесения образов. Все это влияет на процессы запоминания, узнавания и воспроизведения объектов [2].

Для проведения экспериментального исследования образной памяти используются разные методики, в которых устанавливаются особенности зрительной памяти; изучается длительность сохранения образов в памяти; выявляется уровень развития образной памяти; определяется уровень сформированности произвольной образной памяти. Для того чтобы в полном объеме оценить развитие образной памяти у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, нужно учитывать при диагностике разные показатели:

- объем образной памяти;
- точность воспроизведения образов памяти;
- длительность сохранения образов.

Основываясь на данных критериях диагностики, для изучения особенностей образной памяти у дошкольников с нарушениями слуха нами были выбраны и адаптированы следующие методики: «Веселые рисунки» (Е. В. Горькина), «Особенности зрительной памяти» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик), «Веселые картинки» (Т. В. Розанова) [2; 3].

Данные диагностические методики можно использовать для исследования образной памяти детей в разные возрастные периоды дошкольного детства. Для исследования образной памяти были отобраны 7 детей в возрасте 5-6 лет с нарушениями слуха (слабослышащие). Условием отбора послужило наличие разговорной речи.

Результаты констатирующего эксперимента показали недостаточный для данного возраста уровень развития образной памяти. В ходе диагностики образной памяти детей было выявлено, что количество детей с высоким уровнем развития образной памяти составило 2 чело-

века (30%), дети со средним – 3 человека (40%), с низким – 2 человека (30%). Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне развития образной памяти детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Анализ исследования образной памяти у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха выявил, что сложности детей с нарушениями слуха взаимосвязаны с необходимостью интегрировать, создавать образ предмета мысленно без опоры на непосредственное восприятие целого предмета, пользоваться образами. Дети с нарушениями слуха запоминают образы ошибочно или смешивают их с похожими образами. Слабослышащие дошкольники практически не используют приемы опосредованного запоминания, поэтому образы в памяти не дифференцированы, не устойчивы и сохраняются надолго. Трудности в сохранении также связаны с тем, что воссоздание образов отдельных фигур (предметов) нужно интегрировать мысленно (без опоры на наглядность). В отличие от слышащих детей дошкольники с нарушением слуха путают не только изображения фигур или предметов, но и их месторасположение. Именно поэтому развитие образной памяти у детей с нарушениями слуха требует целенаправленной коррекционной работы уже в дошкольном возрасте.

Литература

1. Выготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте // Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. Москва, 1998. 816 с.
2. Горькина Е. В. Развитие образной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха // Молодой ученый. 2011. № 5. Т. 2. С. 135-137.
3. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. 2-е изд., перераб. М. : Просвещение ; Владос, 1995. 320 с.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

Бурцева Наталья Валерьевна

Студентка 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tata03bur@mail.ru

Научный руководитель: Христоробова Людмила Викторовна, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме формирования мышления как психологического феномена, тесно связанного с речью. Рассматривается комплекс дидактических игр, направленных на формирование элементов словесно-логического мышления дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: словесно-логическое мышление, мышление детей, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, тяжелые нарушения речи.

Burceva Natalia Valeryevna

1st year Master Student Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE FORMATION OF VERBAL-LOGICAL THINKING OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS BY MEANS OF DIDACTIC GAMES

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of thinking as a psychological phenomenon closely related to speech. The complex of didactic games aimed at the formation of elements of verbal-logical thinking of preschool children with severe speech disorders is considered.

Keywords: verbal-logical thinking, children's thinking, children's speech, speech development, pre-school speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, severe speech disorders.

Познавательное развитие ребенка дошкольного возраста отождествляется с развитием всех его психических процессов, в том числе и с мышлением, которое занимает среди них особое место. Мышление рассматривается как социально обусловленный, тесно связанный с речевой деятельностью познавательный психический процесс, для не-

го характерно обобщение и отражение опосредованной связи и отношений между субъектами и объектами окружающего мира. Именно поэтому мыслительные (когнитивные) процессы находятся в неразрывном единстве с речевыми процессами: словесная/языковая форма помогает сформулировать и выразить отражение существующих связей и отношений между предметами. Данное положение особенно значимо при работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Когнитивные процессы, представленные в словесно-логической форме, у детей с ТНР в значительной степени отличаются от тех же процессов у обучающихся с нормой речевого развития. Мыслительные операции, связанные с анализом и синтезом, обобщением и сравнением, умозаключениями, суждениями и абстрагированием, в этом случае должны протекать в сочетании с внешней и внутренней речью. Опосредованно они должны быть связаны и с системой языка, что у детей с ТНР не происходит.

Исследования познавательной деятельности, осуществленные под началом Р. Е. Левинной, доказали, что у дошкольников с речевыми нарушениями проблемы в развитии мыслительных и прочих познавательных процессов можно рассматривать как вторичную задержку развития психики. Именно в этой связи коррекционное обучение детей данной категории связано с трудностями формирования основных мыслительных операций. Без специального обучения им будет сложно перейти на более высокую ступень образования, они не смогут успешно социализироваться и включиться в систему школьных отношений (тем более, если это будет инклюзивное обучение).

С учетом того, что у детей старшего дошкольного возраста ведущим видом деятельности остается игра, то организация коррекционного/абилитационного/реабилитационного обучения напрямую связана с игровыми технологиями. Выбор игровых технологий и всех дидактических игр в нашем случае необходимо направлять на формирование компонентов словесно-логического мышления, а также учитывать психологические, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся с ТНР. Причем, игровая деятельность обязательно реализуется в системе разных логических операций: дети обучаются сравнивать, устанавливать аналогии, обобщать и противопоставлять явления и объекты окружающей действительности, классифицировать и систематизировать их, при этом формулируя разного типа суждения, умозаключения и выводы.

В качестве примера приведем некоторые варианты дидактических игр, которые были апробированы нами в практической работе с детьми с ТНР при формировании у них словесно-логического мышления.

Одним из основных компонентов, формируемых в рамках развития словесно-логического мышления, является умение детей *классифицировать* окружающие предметы на основе общих родо-видовых признаков, свойственных определенной группе предметов. Среди игр, направленных на классификацию предметов (картинок), в коррекционной работе использовали такие, как *«Разложи игрушки»*, *«Разложи картинки»*, *«Разложи предметы»*, *«Парные картинки»*, *«Подбери недостающую картинку»*, *«Путаница»*, *«Раздели на группы»*, *«Смысловой ряд»*, *«Найди пару»*, *«4-й лишний»*.

Не обошли стороной и игры, способствующие развитию умения *сравнивать* различные объекты на основе признаков их сходства и различия. Среди игр, направленных на сравнение, использовали следующие: *«Чем и почему похожи и не похожи ...»*, *«Найди отличия»*, *«Сравни»*.

Большие затруднения встречаются у старших дошкольников, имеющих речевые нарушения, с *установлением верной последовательности событий и явлений*. Поэтому необходимым звеном нашей работы выступают игры, формирующие умение выделять и учитывать временную последовательность событий при раскладывании картинок, составлении рассказов по сериям картинок *«Кто старше?»*, *«Что теплее?»*, *«Что ярче светит?»*, *«Что тяжелее?»*, *«Кто сильнее?»*, *«Восстанови последовательность событий»*, *«Что сначала, а что потом?»*.

Еще более затруднительно для данной категории детей устанавливать *причинно-следственные связи* окружающих событий и явлений. Поэтому в коррекционный комплекс были включены игры, обучающие детей находить причину и варианты последствий некоторых событий в природе и жизни людей, такие, как *«Плывет, тонет»*, *«Почему это произошло?»*, *«Учимся представлять последствия событий»*, *«Дождливая погода»*, *«Почему?»*, *«Установи причину и следствие»*.

Чтобы научить детей на основе нескольких суждений приходить к определенному заключению, использовались игры, направленные на формирование *умозаключений*: *«Найди недостающий предмет»*, *«Аналогии»*, *«Подбери подходящее слово»*, *«Закончи предложение»*, *«Найди закономерность»*.

С целью повышения эффективности коррекционно-развивающей работы по формированию логических операций у детей с тяжелыми нарушениями речи могут быть использованы признанные педагогическим сообществом авторские дидактические пособия и методические разработки, такие как *«Блоки Дьенэша»*, *«Уникуб»*, *«Палочки Кюизенера»*. Благодаря универсальности данных пособий педагог, правильно организовав игру, может комплексно решить одновременно несколько

дидактических задач. Перечисленные пособия дают возможность создать в окружении ребенка предметно-развивающую среду, стимулирующую разнообразную самостоятельную деятельность детей, тем самым способствующую формированию психических новообразований, свойственных определенному сензитивному периоду развития.

Систематическое и планомерное использование перечисленных выше дидактических игр и пособий в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи позволило добиться положительной динамики в развитии элементов словесно-логического мышления детей. Подобный подход соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в области Познавательного развития и стимулирует развитие любознательности и познавательной мотивации детей посредством игровой деятельности.

Литература

1. Алябьева Е. А. Как развить логическое мышление у ребенка 5-8 лет. М. : ТЦ Сфера, 2018. 112 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М. : Издательство «Лабиринт», 1999. 362 с.
3. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2004. 180 с.

Быстрова Ирина Александровна

Студентка 2 курса магистратуры, очное отд., Нижегородский педагогический университет им. Козьмы Минина; 603005, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1; учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17 “Ручеек”»; 603142, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Мончегорская, 16а; e-mail: Sadiknash17@yandex.ru

Научный руководитель: Конева Ирина Алексеевна, канд. психол. наук, доцент, Нижегородский педагогический университет им. Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. Формирование коммуникативных навыков – одно из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции расстройств аутистического спектра. Предлагаемая статья посвящена проблеме формирования коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Для оптимизации обучения коммуникативным навыкам предлагается использовать изобразительную деятельность.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, развитие речи, изобразительная деятельность, изобразительное искусство, детское творчество, детский аутизм, аутичные дети, РАС, расстройства аутистического спектра.

Bystrova Irina Aleksandrovna

2nd year Master's Student, Full-time Otd., Nizhny Novgorod Pedagogical University named after Kozma Minin; Teacher-logopedist, Municipal Budget Preschool Educational Institution “Kindergarten № 17 “the Brook””, Nizhniy Novgorod, Russia

Scientific Adviser: Koneva Irina Alekseevna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Nizhny Novgorod Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia

**THEORETICAL BASES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE
SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDERS USING THE FINE ART**

Abstract. The formation of communication skills is one of the leading areas of psychological and pedagogical correction of autism spectrum disorders. The article is devoted to the problem of formation of communication skills in preschool children with autism spectrum disorders. To optimize the teaching of communication skills, it is proposed to use visual activities.

Keywords: communication skills, language development, visual activity, visual arts, children's creativity, children's autism, autistic children, autism spectrum disorders.

В современном мире всё чаще встречается такое понятие, как ребё-

нок с расстройством аутистического спектра. Тенденция распространения этого психического заболевания с каждым годом увеличивается. По данным Всемирной организации здравоохранения регистрируется один случай расстройства аутистического спектра (далее – РАС) на каждые 68 детей. В России отсутствуют статистические данные о детях с РАС, но при этом очевидно, что проблема аутистических расстройств в нашей стране становится всё более актуальной.

Ещё в 80-х годах двадцатого века нашими отечественными специалистами (К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская) было установлено, что основным недостатком при данном психическом расстройстве является нарушение общения ребенка с окружающим миром [3].

Поэтому формирование коммуникативных навыков – одно из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции расстройств аутистического спектра.

Нарушение коммуникации – это проблема, которая присуща всем детям с РАС независимо от состояния интеллекта и развития речи [1]. Система обучения и воспитания детей с РАС предполагает постоянный поиск более оптимальных методов и приёмов обучения ребёнка коммуникации [2].

Очень важно, чтобы ребёнок смог понять важность общения, а для этого необходимо заинтересовать ребёнка, оптимизировать процесс обучения коммуникации, чтобы получить положительные результаты и добиться желаемого эффекта.

Мы предполагаем, что развитие коммуникативных навыков будет более эффективным, если при обучении детей коммуникации использовать изобразительную деятельность [2].

Благодаря такому виду изобразительной деятельности постепенно расширяется запас знаний на основе представлений о разнообразных формах и пространственном положении предметов окружающего мира, различных величинах, многообразии оттенков цветов. Данные знания пригодятся ребёнку в выражении своих потребностей вне занятия.

Практически любую лексическую тему можно представить в виде сюжетной картины, что позволит максимально расширить словарь детей. В процессе создания аппликации можно использовать наклейки. Их применение поможет облегчить и ускорить процесс создания сюжетной картины. Это особенно важно в работе с детьми с РАС, так как процесс ожидания таким детям доставляет настоящие страдания, нередко можно увидеть, как ребёнок подпрыгивает от нетерпения, стремясь побыстрее увидеть желаемый результат рисования.

Использование наклеек дает возможность организовать активное участие ребенка в процессе совместной деятельности, так как обычно

детям нравятся манипуляции с картинками.

Ещё их использование позволяет обучать ребенка, при этом усвоение им новой полезной информации об окружающем мире проходит эффективнее, нежели в других ситуациях обучения.

При создании аппликации дети будут испытывать положительные эмоции и удовлетворённость от самого процесса деятельности. Детям будет не только интересно создавать изображения, но у них появится потребность в общении. Процесс создания изображения в процессе аппликации облегчает возможность установления эмоционального контакта и делает коррекционное вмешательство в психическое развитие ребенка с РАС более эффективным.

Работа по формированию коммуникативных навыков у дошкольников с РАС – процесс долгий, сложный и в каждом конкретном случае уникальный.

Будущее ребенка с РАС во многом зависит от правильно подобранного и осуществляемого специалистами целенаправленного, комплексного подхода, выбора индивидуального маршрута сопровождения.

Литература

1. Болотских Н. В. Особенности формирования коммуникативных навыков у неговорящих дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н. В. Болотских, Н. А. Никитишина, С. А. Чернобаева // Образование и воспитание. 2018. №2. С. 12-14.

2. Евлампиева Г. А. Опыт развития коммуникативных навыков у аутичных детей с помощью рисования комиксов //Вестник Удмуртского университета. Серия : Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. № 1. С. 117-122.

3. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М. : ЦПМССДиП, 2017. 87 с.

Воронова Екатерина Юрьевна

Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: voronova.katyush@mail.ru

Научный руководитель: Хлыстова Елена Викторовна, канд. психол. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. В данной статье затронута проблема развития внимания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основе результатов исследования автор описывает особенности внимания детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Развитие свойств внимания рассматривается как одна из основных задач психолого-педагогического сопровождения детей данной категории.

Ключевые слова: внимание детей, неречевые психические функции, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи.

Voronova Ekaterina Yurievna

2nd year Master Student Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Khlystova Elena Viktorovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE PROPERTIES
OF ATTENTION OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

Abstract. The article touches upon the problem of attention development of preschool children with General underdevelopment of speech. Based on the results of the study, the author describes the features of the attention of children of preschool age with General underdevelopment of speech. The development of attention properties is considered as one of the main tasks of psychological and pedagogical support of children in this category.

Keywords: children's attention, nonverbal mental functions, children's speech, speech development, preschool speech therapy, preschool children, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general underdevelopment of speech.

В настоящее время проблема внимания детей не теряет своей актуальности, несмотря на то, что она уже была изучена рядом ученых: Т. Рибо, Д. Н. Узнадзе, П. Я. Гальпериным, С. Л. Кабыльницкой, Н. Ф. Добрыниным и др. Это связано с особой ролью внимания для

всей психической деятельности ребенка.

Количество детей с таким речевым нарушением, как общее недоразвитие речи (далее – ОНР) с каждым годом растет, однако вопрос о состоянии неречевых психических функций, (в частности – внимания) детей с ОНР, на наш взгляд, изучен недостаточно полно. Исходя из этого, нами было проведено исследование, направленное на выявление и анализ особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Для решения задач нашего исследования мы рассмотрели ряд трудов и пособий, на основе которых был составлен диагностический комплекс, включающий задания, направленные на обследование состояния развития основных свойств внимания детей [1; 2].

Первая методика данного комплекса – корректурная проба с кольцами Ландольта. Методика состоит из 3 субтестов – на выявление продуктивности и устойчивости, распределения и переключения внимания. Второй составляющей диагностического комплекса являлась методика «Проставь значки», предназначенная для оценки переключения и распределения внимания ребенка. Третьей составляющей комплекса была выбрана методика «Запомни и расставь точки», с помощью которой оценивается объем внимания ребенка.

Экспериментальное изучение было реализовано в мае 2018 года на базе МКДОУ «Детский сад № 9» г. Кирова. В нем приняли участие дети старшего дошкольного возраста с ОНР в количестве 15 человек.

Так, по результатам изучения внимания детей с использованием первой методики можно констатировать, что у 73,3% детей дошкольного возраста с ОНР отмечается средний уровень развития продуктивности и устойчивости внимания, у 13,3% – низкий уровень, и еще у 13,3% – очень низкий уровень. Распределение внимания развито на среднем уровне лишь у 27% детей, на низком уровне – у 60% детей, на очень низком – у 13% детей. Что касается переключения внимания, то здесь цифры распределяются следующим образом: 33% детей – средний уровень, 60% детей – низкий уровень, 7% детей – очень низкий уровень.

По результатам использования методики «Проставь значки» мы получили следующие данные: у 6,7% испытуемых уровень развития переключения и распределения внимания высокий, у 20% детей – средний, у 66,7% детей – низкий и у 6,7% – очень низкий. Результаты изучения внимания с применением методики «Запомни и расставь точки» получились более высокими: объем внимания развит на очень высоком уровне у 13,3% детей, на высоком уровне – у 33,3% детей, на среднем уровне – у 40% детей, на низком уровне – у 13,3% детей.

Далее перейдем к качественному анализу результатов. При предъ-

явлении инструкции у детей возникали сложности с точностью ее восприятия. Мы связываем это с особенностями слухового восприятия и понимания логических, временных связей между словами в предложении у старших дошкольников с ОНР. Во время проведения корректурной пробы большинство детей часто отвлекались, переспрашивали инструкцию, отмечалась утомляемость, что сказалось на увеличении количества ошибок. При выполнении задания, предложенного методикой «Проставь значки», большинство детей использовали образец, данный сверху бланка, практически на протяжении всего времени выполнения. Выполняя задание методики «Запомни и расставь точки», часть детей испытывали тревогу по поводу того, что дается мало времени запоминания, не могли сконцентрироваться на задании, отвлекались.

Итак, по результатам обследования можно предположить следующее: наиболее развитые свойства внимания детей старшего дошкольного возраста с ОНР – это продуктивность, устойчивость и объем. Переключение и распределение – это те свойства внимания, над которыми необходимо работать более тщательно.

Таким образом, развитие всех свойств внимания, в особенности переключения и распределения, является важнейшей задачей коррекционной работы в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Литература

1. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2001. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.
2. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. Кн. 1 : Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.

Говейлер Анжелика Александровна

обучающийся ИСО, группа СДПП-1501 очного отделения, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

***Научный руководитель:** Кубасов Александр Васильевич, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ДИАГНОСТИКА ТАКТИЛЬНОЙ ФУНКЦИИ
КАК КОМПЕНСАТОРНОГО МЕХАНИЗМА У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена вопросу развития тактильной функции у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Рассмотрены психодиагностические методики для исследования зрительной функции. Представлены результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: тактильные функции, педагогическая диагностика, компенсаторные функции, дошкольная сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, дошкольники.

Goveyler Anzhelika Alexandrovna

Student of ISO, Group SDPP-1501 Full-time, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

***Research Advisor:** Kubasov Alexander Vasilyevich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Training of Persons with the Limited Features of the Development, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**DIAGNOSIS OF SHAPED MEMORY IN CHILDREN
OF PRESCHOOL AGE WITH A HEARING IMPAIRMENT**

Abstract. The proposed article is devoted to the development of tactile function in children of senior preschool age with hearing impairments. Psychodiagnostic methods for the study of visual function are considered. The results of the ascertaining experiment are presented.

Keywords: tactile functions, pedagogical diagnostics, compensatory functions, preschool deaf-training, children with hearing impairments, hearing impairments, preschoolers.

Важной составной частью полноценного развития ребенка с нарушением слуха является сформированность компенсаторных механизмов.

Одним из ведущих компенсаторных механизмов для детей с нарушением слуха является развитие тактильной функции и ее использование в окружающем среде.

Период дошкольного детства является сензитивным для всестороннего развития ребенка, в том числе и развития компенсаторных механизмов, т. к. при первичном дефекте нарушения слуха необходимо не допустить после-

дующие отклонения в развитии, которые могут быть образованы и закреплены при несвоевременном психолого-педагогическом вмешательстве.

При данном нарушении развитие детей проходит по общепринятым «законам», требуя большего времени для активизации и закрепления функций. Тактильные ощущения интенсивно развиваются при поражении органа зрения. Для глухих детей такие ощущения совместно со зрительным восприятием являются основным путем познания окружающего мира.

Кинестетические ощущения помогают ребенку с нарушением слуха воспринимать окружающую действительность, координировать свое тело в окружающем пространстве. Это связано с тем, что данные ощущения вызываются раздражением особых механических анорцепторов (проприоцепторов), расположенных в мышцах, сухожилиях, связках и суставах.

Вибрационное ощущение в некотором отношении заменяет глухим детям способность слышать, т. к. вибрационная чувствительность глухих превосходит остаточную слуховую. Особое значение вибрационное ощущение имеет при обучении глухих речи. Некоторые из вибраций, возникающие при речепроизнесении, улавливаются глухим при прикладывании ладони к шее говорящего, его рту, лицу, а также посредством спец. устройств, включающих микрофон, усилитель и вибратор. При опоре на вибрационное восприятие у глухих детей развивают остаточный слух.

Для формирования тактильной функции как компенсаторного механизма необходимо планомерное и постоянное обучение ребенка максимально использовать возможности своего организма. Необходимо не допускать переутомления и не вызывать отрицательной реакции на ситуацию обучения [1; 2].

Цель: развитие тактильной функции у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Задачи:

1. Изучить научную и учебно-методическую литературу по вопросу тактильной функции и ее особенностей у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

2. Составить и апробировать диагностическую программу для исследования тактильной функции у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

3. Провести исследование особенностей тактильной функции у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Для проведения экспериментального исследования тактильной функции используются различные методики, в которых устанавливаются особенности тактильной функции; изучаются индивидуальные особенности использования данного механизма; выявляется уровень развития тактильной функции; определяется уровень сформированно-

сти тактильной функции как ведущего компенсаторного механизма.

Для того чтобы целостно оценить развитие данной функции у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, нужно использовать несколько показателей:

- уровень зрительно-моторной координации;
- утомляемость;
- использование вибрационных ощущений.

Основываясь на данных показателях, нами были выбраны и адаптированы следующие методики: «Перенос позы» (А. А. Катаева, С. Д. Стребелева), «Волшебный мешочек».

Данные диагностические методики можно использовать для исследования тактильной функции детей в разные возрастные периоды дошкольного детства.

Для исследования образной памяти были отобраны 6 детей в возрасте 5-6 лет с нарушениями слуха. Условием отбора послужило наличие разговорной речи.

Анализ исследования тактильной функции у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха выявил, что характерные сложности детей с нарушениями слуха взаимосвязаны с быстрой истощаемостью и недостаточным тактильным опытом. Дети зачастую неверно называли предметы, которые необходимо было узнать только с помощью тактильного наблюдения, путали между собой похожие предметы. При переносе позы также наблюдались затруднения, т. к. перенос необходимо было сделать зеркально, т. е. ребенок не воспринимает в полной мере чужую позу для ее переноса. В то же время испытуемые легко воспроизводят заданные им ритмы, воспринимаемые через вибрационные ощущения.

Итак, в результате констатирующего эксперимента был диагностирован уровень развития тактильной функции детей дошкольного возраста с нарушениями слуха. В ходе диагностики зрительной функции детей было выявлено, что количество детей с высоким уровнем развития по заданному параметру составило 2 человека (20%), дети со средним – 2 человека (20%), с низким – 2 человек (20%). Полученные результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне развития зрительной функции детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и требует дальнейшего развития для максимального развития ребенка и адаптации к окружающей среде.

Литература

1. Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика. М., 2002. 312 с.
2. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. М. : БУК-МАСТЕР, 1993. 191 с.

Грехова Вера Анатольевна

Студентка 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:Grexowa@yandex.ru

Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич, д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕБЁНКА
РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПОВСЕДНЕВНЫХ ЖИЗНЕННЫХ
СИТУАЦИЯХ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена вопросам развития детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в естественных жизненных ситуациях. Раскрыты положительные стороны функционального подхода при работе с детьми раннего возраста.

Ключевые слова: дети раннего возраста, ранний возраст, жизненные ситуации, функциональный подход, повседневность, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, младшие дошкольники.

Grekhova Vera Anatolyevna

1st year Student of the Master's Program, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Kubasov Alexander Vasilyevich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPMENT OF THE FUNCTIONING OF A CHILD
OF EARLY AGE IN EVERYDAY VITAL SITUATIONS AS ONE
OF THE MEANS OF ABILITATION OF EARLY AGE CHILDREN
WITH DISABILITIES**

Abstract. This article is devoted to the development of young children with disabilities in natural life situations. Revealed the positive aspects of the functional approach when working with young children.

Keywords: young children, early age, life situations, functional approach, daily routine, health problems, children with disabilities, disabilities, younger preschoolers.

По состоянию на 1 января 2018 года из общей группы инвалидов, детская инвалидность в РФ составляет 655000 – это 9,21% от общего числа инвалидов в России, а по данным ЮНЕСКО, два миллиона российских детей имеют особенности в физическом и психологическом развитии. Большую часть детей «группы риска» составляют дети, рождённые раньше гестационного срока.

Как сообщила действительный член Академии наук республики Татарстан Дина Гайнетдинова на итоговом совещании ФКУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы по республике Татарстан»: «Сегодня наши реаниматологи надрываются и выхаживают детей, по приказу, который спущен по правительству. Эти дети крайне-крайне нездоровые. Мы с вами видим, что преждевременные роды – серьезная проблема на сегодня... Выхаживают всех детей, которые родились после 22-й недели беременности и весят более 500 граммов – их рождается от 10 до 15 процентов в РФ. Выживаемость детей на сегодня высокая – 70%. Но в то же время из недоношенных детей развиваются нормально только 24 процента». Это обуславливает всё возрастающее количество детей с ОВЗ.

На государственном уровне остро стоит проблема уменьшения инвалидизации общества за счёт раннего выявления отклонений в развитии и ранней комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям.

Разработан целый ряд нормативных актов, регулирующих деятельность служб ранней помощи. Это распоряжение Правительства РФ от 31 августа 2016 года № 1839 р «О Концепции развития ранней помощи в РФ на период до 2020 года», приказ Министерства труда «Об утверждении технического задания пилотного проекта по отработке подходов к формированию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов» от 16.03.2018 № 28, в целях создания служб ранней помощи в системе образования на территории Свердловской области, приказ Министерства социальной политики Свердловской области от 23 октября 2018 года «О создании служб помощи в организациях социального обслуживания, находящихся в ведении Свердловской области».

На основании вышеуказанных законодательных документов в Свердловской области в настоящее время функционируют и открываются службы ранней помощи на базе образовательных организаций дошкольного и школьного уровней. Педагоги данных служб столкнулись с рядом проблем.

Кадровое обеспечение. Прежде всего – это вопрос в распределении должностных функций: кто должен оказывать услуги данной категории детей? Реальность такова, что эти обязанности возлагаются на учителей, специалистов, воспитателей, которые параллельно с оказанием услуг ранней помощи выполняют свои должностные обязанности (это предполагает знание возрастных особенностей, технологий развития детей не только своей категории, но и детей раннего возраста).

Вторая проблема связана с выстраиванием системы работы с учётом функционального подхода, а не коррекционного, как принято в

коррекционно-развивающей системе.

Остановимся подробнее на второй проблеме. Как уже известно, одна из главных услуг в рамках ранней помощи – содействие развитию функционирования ребёнка и семьи в естественно жизненных ситуациях (далее – ЕЖС), эта услуга стоит на первом месте при разработке индивидуальных программ ранней помощи и должна оказываться еженедельно, в отличие от других предоставляемых услуг.

Почему эта услуга выходит на первый план, как она содействует развитию детей раннего возраста с ОВЗ? Начнем с определения понятия «естественная жизненная ситуация», которого нет в научной литературе, поэтому мы сформулировали его так:

ЕЖС – это совокупность неких условий, внешних сил и стимулов, необходимых для удовлетворения естественных потребностей организма как физиологических (еда, сон и т. п.), так и психологических (эмоциональное общение, социально-коммуникативные потребности и т. п.).

То есть это некий эпизод в жизни ребёнка, который происходит в данное время, в данном месте и обуславливает его жизненную активность.

Стоит отметить, что на жизненную активность могут влиять следующие факторы, которые обязательно должны быть учтены при разработке индивидуальной программы ранней помощи:

- изменения в функциях и структурах организма;
- здоровье (его изменение на момент реабилитационных мероприятий);
- факторы окружающей среды;
- личностные факторы;
- участие ребёнка в активности.

Согласно Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков активность и участие в естественных жизненных ситуациях подразделяются на 9 доменов:

D1 – Обучение (научение) и применение знаний.

D2 – Общие задачи и требования.

D3 – Коммуникация.

D4 – Мобильность.

D5 – Забота о себе.

D6 – Бытовая жизнь.

D7 – Межличностное взаимодействие.

D8 – Основные жизненные сферы (игра).

D9 – Жизнь в сообществах.

Таким образом, реабилитационные мероприятия с детьми раннего возраста с ОВЗ основываются на функциональном подходе, а не на

коррекционном, как в системе образовательных технологий, применяемых к лицам с ОВЗ старше трёх лет, в основе которого лежит собственная активность ребёнка и его способность к выполнению.

На практике мы часто сталкиваемся с такими случаями: родитель (законный представитель) обращается за ранней помощью со словами: «Меня волнует, что мой ребёнок до сих пор не разговаривает, сделайте так, чтобы он заговорил». После углублённой оценки и заполнения родителями опросников KID<R> и RCDI, M-CHAT обе стороны часто приходят к выводу, что «западают» базовые или/и специальные навыки, необходимые для активности в ЕЖС, которые влияют на ход общего развития ребёнка.

Поэтому при работе с детьми раннего возраста необходимо работать через рутины (ЕЖС), такие как: просыпание/засыпание/сон; смена подгузников/туалет; одевание/раздевание; еда/питьё; прогулка; игра одиночная/совместная; свободное время; перемещение по квартире/улице; выход из дома/возвращение; умывание/купание; чтение книжки/слушание истории; беседы; домашние дела.

Подведём итоги, почему развитие ребёнка в естественных жизненных ситуациях является эффективным средством развития ребёнка раннего возраста с ОВЗ:

1. В естественной среде ребёнок раннего возраста учится каждую секунду, стремясь к самостоятельности.

2. ЕЖС значимы не только для ребёнка, но и для родителей и в целом для семьи, улучшение одной рутины, например, еда, высвобождает время на продуктивное общение с ребёнком, выполнение домашних дел.

3. В ЕЖС формируемый специальный или базовый навык лучше генерализуется и закрепляется, т. к. он жизненно важен для ребёнка на данном этапе жизни.

Литература

1. Всемирная организация здравоохранения. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков. 2016. 346 с.

2. Деловая электронная газета Татарстана. URL: <https://www.business-gazeta.ru/news/410468>.

УДК 376.1

Грехова Вера Анатольевна

Студентка 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:Grexowa@yandex.ru

Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич, д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА С ТМНР КАК УСЛОВИЕ НОРМАЛИЗАЦИИ ЕГО ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрыты основные принципы работы по коммуникативному развитию детей с ТМНР. Представлены рекомендации, которые можно использовать в коррекционно-развивающей работе с детьми данной категории.

Ключевые слова: ТМНР, тяжелые множественные нарушения развития, дети с нарушениями развития, жизнедеятельность, нормализация жизни, коммуникативное развитие.

Grexhova Vera Anatolyevna

1st year Student of the Master's Program, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Research Advisor: Kubasov Alexander Vasilyevich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF A CHILD WITH SERIOUS AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES AS A CONDITION OF NORMALIZATION OF ITS LIFE

Abstract. The article describes the basic principles of work on the communicative development of children with severe and multiple developmental disorders. Recommendations are presented that can be used in correctional and educational work with children in this category.

Keywords: severe multiple developmental disorders, children with developmental disabilities, livelihoods, normalization of life, communicative development.

За последнее время в РФ увеличилось количество детей с ТМНР, появляются всё новые тенденции к появлению вариаций сложных нарушений, которые обусловлены органическими поражениями ЦНС, генетическими мутациями, нарушениями обмена веществ и т. д., что существенно затрудняет подбор диагностических методик, эффективных технологий коррекционно-развивающей работы с учётом индивидуальных и компенсаторных возможностей детей данной категории.

Конечной целью всех абилитационных, реабилитационных мероприятий должна стать социализация лица с ТМНР, что в большинстве случаев трудно осуществимо из-за сложного сочетания первичных дефектов, поэтому необходимо создать оптимальные условия нормализации жизнедеятельности детей данной категории, учитывая в своей работе принципы развивающего ухода:

- принцип уважения личности ребёнка;
- принцип индивидуального подхода;
- принцип ориентированности на формирование основных жизненных компетенций (совокупность знаний, умений и навыков, необходимых в обыденной жизни);
- принцип развития собственной активности;
- принцип социальной интеграции;
- принцип комплексного взаимодействия.

Одно из условий нормализации жизни ребёнка с ТМНР – научить его общаться на доступном для него уровне, дать ему возможность самостоятельно изменять что-то в окружающей его обстановке, выражать собственные желания, то есть способствовать его коммуникативному развитию.

На начальном этапе работы по развитию коммуникативных умений необходимо диагностировать наличие базовых навыков, лежащих в основе коммуникации и прописанных в Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков.

Ребёнок должен уметь:

- сосредотачивать взгляд на одном предмете и проследить его перемещение;
- отказываться и соглашаться в доступной для него форме;
- делать выбор из двух предложенных предметов.

На основании своего девятилетнего опыта работы с данной категорией воспитанников в МБДОУ детский сад компенсирующего вида «Центр “Радуга”» города Екатеринбург и опыта других российских специалистов, работающих в центрах лечебной педагогики, можем сформулировать следующие рекомендации по развитию коммуникативных способностей детей с ТМНР:

1. Установление эмоционального контакта с целью заинтересованности детей в общении с вами (не забывайте, на начальных этапах с ребёнком должен находиться человек, к которому он привязан и чувствует себя в безопасности).

2. Любые действия ребёнка должны влиять на поведение взрослых, педагогов (ребёнок жестами, мимикой, вокализацией или другим до-

ступным для него способом сообщает вам, что он хочет/не хочет в данный момент, его потребность должна быть выполнена).

3. Следует внимательно наблюдать за соматическими проявлениями ребёнка в ответ на коммуникацию, это могут быть учащение сердцебиения, дыхания и другие вегетативные проявления, важно вовремя на них отреагировать и проследить, какие коммуникативные ситуации вызывают такую реакцию.

4. Все действия должны быть озвучены, ребёнку необходимо знать, что в данный момент с ним собираются делать: поменять положение тела, поиграть и тому подобное.

5. Все действия взрослого должны быть выстроены в строгой последовательности с использованием одних и тех же знаков для каждой коммуникативной ситуации. На последующих этапах можно использовать расписание из предметов, фотографий или символов, если ребёнок готов к их усвоению.

6. Прежде, чем вступить с ребёнком в диалог, убедитесь, что он вас готов услышать.

7. Выберите удобную для ребёнка позу и убедитесь, что его глаза находятся на уровне ваших глаз.

8. При общении используйте двухсложные фразы («Идём гулять», «Возьми карандаш» и тому подобное).

9. Не забывайте, если ребёнок проявил отказную реакцию, не настаивайте на продолжении.

10. Не забывайте обращаться к ребёнку по имени.

Мы часто слышим от родителей, имеющих детей с ТМНР, такой вопрос: «Когда же мой ребёнок уже заговорит?», поэтому родители должны иметь чёткое представление о развитии речи в онтогенезе, для этого можно использовать в качестве брошюры или других раздаточных или наглядных материалов «Лестницу коммуникации», предложенную Джеймсом Макдонольдом, по которой коммуникативные навыки развиваются ступенчато:

- действия /без коммуникативного намерения;
- звуки /без коммуникативного намерения;
- жесты (сигнальные) с коммуникативным намерением;
- жесты символические (например: помахать «пока – пока»);
- звуки символические (например: «би – би» – машина, «ав – ав» – собака);
- звуки и жесты;
- слова и жесты;
- фразы и комбинация жестов;
- предложения и сложные жесты.

Литература

1. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития : информ.-метод. сб. для специалистов / О. С. Бояршинова, А. М. Пайкова [и др.] ; под ред. А. Л. Битовой, О. С. Бояршиновой. М. : Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. 114 с.

Зайцева Галина Михайловна

Руководитель психолого-медико-педагогической комиссии по работе с детьми, имеющими нарушения слуха, и детьми, имеющими нарушения речи; учитель-логопед, МБДОУ детский сад компенсирующего вида «Центр “Радуга”»; 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Баумана, 31; e-mail: gal.zaitseva@mail.ru

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ГЛУХИМ РЕБЕНКОМ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА ДОО

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена вопросам педагогической реабилитации глухих детей после кохлеарной имплантации в условиях дошкольной образовательной организации. Рассмотрены основные направления и этапы коррекционной работы по формированию слухоречевого восприятия и развитию речи имплантированных детей.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, кохлеарные импланты, слуховое восприятие, слухоречевое восприятие, логопедические пункты, глухие дети, коррекционно-развивающая работа, дошкольные образовательные организации, дошкольная сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, дошкольники.

Zaitseva Galina Mikhailovna

Head of the Psychological-medical-pedagogical Commission for Work with Children with Hearing Impairment and Children with Speech Disorders; Teacher-speech Therapist, MBDOU Children Kindergarten of Compensate Form “Center “Raduga””, Ekaterinburg, Russia

CORRECTION AND DEVELOPING WORK WITH A DEAF CHILD AFTER COCHLEAR IMPLANTATION IN TERMS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article is devoted to the pedagogical rehabilitation of deaf children after cochlear implantation in pre-school educational organization. The main directions and stages of correctional work on the formation of aural perception and speech development of implanted children are considered.

Keywords: cochlear implantation, cochlear implants, auditory perception, auditory and verbal perception, speech therapy stations, deaf children, correctional and developmental work, preschool educational organizations, preschool hearing therapy, children with hearing impairments, hearing impairment, preschool children.

В последние годы благодаря развитию высокотехнологичных методов реабилитации людей с тяжелыми нарушениями слуха все большее распространение получила операция кохлеарной имплантации (КИ). Как показывает практика, наиболее эффективна кохлеарная имплантация для маленьких детей с врожденной формой глухоты.

Специалисты выделяют 3 этапа кохлеарной имплантации:

1. Комплексное диагностическое обследование ребенка, включающее медицинский и педагогический (сурдопедагогический) блок.

2. Хирургическая операция (вживление кохлеарного импланта).

3. Послеоперационная слухоречевая реабилитация.

Если первый и второй этапы проводятся в специализированных центрах и клиниках, то третий – самый долгий, а главное, трудоемкий этап, осуществляется по месту проживания ребенка. И не всегда рядом с малышом будет постоянно находиться специалист. Такие дети чаще всего посещают обычный детский сад, а коррекционно-педагогическую работу по развитию речи осуществляет учитель-логопед.

Рассмотрим особенности логопедической работы с ребенком после КИ.

Педагогическая работа с ребенком, имеющим нарушения слуха, начинается с развития навыков общения: обучение различным методам невербального взаимодействия; установления контакта «глаза в глаза»; формирование «разделенного внимания»; обучение соблюдать очередность при общении; вовлечение ребенка в различные игры и т. д.

Основное направление коррекционно-развивающей работы после кохлеарной имплантации – это развитие слухового восприятия звуков и речи. Учителю-логопеду ДОО важно понять, что у неговорящего имплантированного ребенка отсутствует или очень мал слуховой опыт, что он большинство звуковых сигналов не воспринимает. На первоначальном этапе работы учитель-логопед обучает ребенка навыкам обнаружить звук, далее развивает у ребенка способность различать звуки, опознавать их. Это все делается поначалу на неречевых звуках. Приучаем ребенка к обычным бытовым звучаниям (к тем, к которым мы сами давно привыкли и не замечаем их): щелканье выключателя, бряцанье ложечки в стакане, шуршание газеты и т. п. Также можно брать различные шумовые игрушки и музыкальные инструменты. При этом используется звуковой материал, различный по характеристикам звучания: громко – тихо, длительно – коротко, низкие звуки – высокие, один звук – много звуков. Важно с самого начала вызывать и всячески поощрять любую голосовую активность имплантированного ребенка. Появление слогоподобных повторений, сходных с лепетом обычного малыша первого года жизни, говорит о том, что ребенок с КИ стал слышать, и слух начинает «работать» на развитие понимания речи окружающих и собственной речи ребенка.

Особое внимание учитель-логопед обращает на развитие у имплантированного ребенка способности находить источник звука в пространстве. Сначала при развитии слухового восприятия необходима зрительная опора, т. е. ребенок должен обязательно видеть звучащий

предмет перед собой. Затем можно придумать различные игры, когда источник звучания будет находиться сзади от ребенка, слева, справа, «прятаться» от ребенка в коробке, под столом, за ширмой и т. д.

Параллельно педагог проводит работу, направленную на формирование и развитие слухового восприятия речевых сигналов (звукослышаний, слов). При этом обязательным требованием является условие: ребенок должен видеть лицо говорящего, более того, ребенка целенаправленно обучают обращать внимание на лицо и губы (рот) взрослого. С целью формирования полноценного слухоречевого восприятия важным будет предъявление речевого материала в формате семантического поля слова, подкрепляя его различными образами и действиями ребенка с предметами. Стимульный материал используется разнообразный: игрушки, муляжи, предметы, предметные и сюжетные картинки, слайды, фотографии, диафильмы, рисунки ребенка, рисунки педагога и т. п. Такой подход будет наиболее эффективным при формировании языковой системы у ребенка с КИ. Как и у нормально слышащего ребенка овладение языковой системой у глухого ребенка после подключения речевого процессора начинается с накопления словаря. Это прежде всего знакомая и близкая ребенку бытовая лексика. Малыш начинает слышать и воспринимать, а затем и использовать слова различных категорий: существительные, глаголы, прилагательные, наречия. И родителям, и педагогам нужно знать, что у каждого имплантированного ребенка свои сроки формирования и развития собственной (экспрессивной) речи. Но каждый ребенок, как и слышащий нормотипичный ребенок, сначала усваивает те слова, которые он может «увидеть», «потрогать», с чем малыш может действовать, слова, которые он часто слышит дома.

Кохлеарный имплант позволяет ранее глухому ребенку воспринимать «тихие» части слов – приставки, окончания, а также предлоги, что обеспечивает овладение правилами морфологии и синтаксиса. Однако учителю-логопеду следует проводить целенаправленную работу по усвоению грамматического строя речи русского языка, поскольку все-таки пороги слуха у ребенка с КИ снижены, и самостоятельное формирование речи в естественной среде чаще всего затруднено.

В своей работе учитель-логопед также использует традиционные игры и упражнения, направленные на развитие речевого дыхания, голоса, на формирование артикуляторного праксиса, но мы рекомендуем чисто логопедическую коррекцию проводить на более поздних этапах речевой реабилитации. А вот работу по развитию невербальных функций, формированию психологической базы речи необходимо целенаправленно проводить с самых первых занятий.

Длительная, интенсивная, правильно спланированная коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда ДОО при обязательной поддержке родителей и семьи дает шанс ребенку с КИ научиться говорить, освоить родной язык и начать школьное обучение вместе со слышащими сверстниками.

Литература

1. Зонтова О. В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия у детей с нарушенным слухом / науч. ред. проф. И. В. Королева. СПб. : Умная Маша, 2010. 200 с.

2. Королева И. В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых : учебное пособие. СПб. : КАРО, 2009. 192 с. (Серия «Специальная педагогика»).

Конева Нина Алексеевна

педагог-психолог, МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 244; 620098, Россия, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая, 6А; e-mail: nina-konewa@mail.ru

ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме развития эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Рассмотрено чтение художественной литературы как один из методов в профилактике и коррекции нарушений эмоционально-личностной сферы дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: эмоционально-личностная сфера, художественная литература, детское чтение, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи.

Koneva Nina Alekseevna

Teacher-psychologist, Municipal Budget Preschool Educational Institution, Kindergarten of Compensating Type № 244, Ekaterinburg, Russia

THE READING OF IMAGINATIVE WRITING AS AN INSTRUMENT FOR DEVELOPMENT IN EMOTIONALLY-PERSONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT

Abstract. Proposed article concentrates on problem of development in emotionally-personal sphere of preschool children with delayed speech development (DSD). The reading of imaginative writing was handled as an one way of prophylaxis and correction for disturbances in emotionally-personal sphere of preschool children with DSD.

Keywords: emotional-personal sphere, fiction, children's reading, children's speech, speech development, pre-school speech therapy, preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general speech underdevelopment.

Одной из задач современной дошкольной педагогики, установленной Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, включая их эмоциональное благополучие.

На сегодняшний день особенно остро встает вопрос психологического здоровья ребенка и его эмоционального благополучия. Социально-экономические условия жизни семьи, занятость родителей, ограничение возможности изучения детьми окружающего мира во всем мно-

гообразии, нехватка общения со значимыми взрослыми – все это приводит к сужению чувственной сферы ребенка. Книга – это универсальное средство развития и коррекции познавательной и эмоционально-личностной сфер.

Восприятие сказки – это сложная, развивающаяся во времени мыслительная деятельность, в которой также участвуют воображение, внимание, память, эмоции, воля, помогающие ребенку с ОНР знакомиться с явлениями окружающей его действительности. Н. К. Крупская писала: «Надо помочь ребенку через искусство... яснее мыслить и глубже чувствовать».

Сказка развивает воображение ребенка с ОНР, заставляет его сочувствовать и мысленно помогать, содействовать сказочным персонажам. Способствует появлению у ребенка с ОНР новых знаний, нового эмоционального отношения к окружающим его людям, предметам, явлениям.

При этом педагог должен решать две основные задачи:

– понять, что чувствует ребенок с ОНР, прослушавший сказку, на что направлены его переживания, насколько они глубоки и серьезны, появились ли у него новые чувства под влиянием сказки, а если нет, то почему;

– помочь ребенку с ОНР полнее высказывать, проявлять свои чувства, мысленно содействовать сказочным персонажам, глубже прочувствовать их поступки. Оценить, что освоено ребенком с ОНР в эмоционально-нравственном плане.

Прочитанная сказка должна долго жить в виде различных игр, драматизаций, разговоров. Тогда возникшие в ходе чтения эмоции и чувства проявятся и разовьются в соответствии с задачами педагогического процесса.

В практике используются следующие формы работы по развитию эмоционально-личностной сферы:

– Рассматривание с детьми иллюстраций. Особое внимание при этом необходимо уделять анализу эмоциональных состояний персонажей.

– Беседы с детьми о прочитанном.

– Игры-беседы с персонажами сказок.

– Дидактические игры.

– Сюжетно-ролевые игры.

– Театрализованные игры.

– Этюды.

Режим дня в дошкольном образовательном учреждении следует совмещать с художественным чтением и игровой деятельностью по прочитанным произведениям детей с ОНР:

- Прием детей с ОНР должен сопровождаться сенсорными, сюжетно-ролевыми, театрализованными, подвижными, дидактическими играми.
- В утреннюю зарядку необходимо включать подвижные игры.
- Непрерывная образовательная деятельность должна содержать в себе подвижные, дидактические игры.
- Прогулка содержит сенсорные, сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, дидактические, игры.
- Коррекционный час должен сопровождаться сенсорными, дидактическими играми.
- Самостоятельная деятельность детей с ОНР должна включать сенсорные, сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, дидактические игры.

На формирование эмоционально-личностного развития ребенка с ОНР влияют также художественно-эстетическая, физическая, трудовая деятельность.

В ребенке с ОНР очень важно:

- Сформировать позитивное отношение к своему «Я», повысить уверенность в себе, развить самостоятельность.
- Развивать умения понимать собственные эмоциональные состояния и адекватно их выражать.
- Развивать умения распознавать чувства других людей и передавать свои, используя мимику, жесты, выразительные движения, интонацию.
- Развивать способность к сопереживанию.

Литература

1. Запорожцев А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка / А. В. Запорожцев, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. 1974. № 6. С. 59-73.
2. Изотова Е. И. Особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста // Научные труды МПГУ. Серия : Психолого-педагогические науки. М., 2003.
3. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / под ред. А. В. Запорожца. Я. З. Неверович. М., 1986. 176 с.
4. Симонов П. В. Мозговые механизмы эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. 1997. Т. 47.

Мавлютова Дарья Дмитриевна

студент 4 курса бакалавриата, очное отд., Тюменский государственный университет; 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: spirina.av@mail.ru

***Научный руководитель:** Спирина Алёна Вадимовна, канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯТОРНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В статье представлены особенности развития предпосылок регуляторной функции речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Описана методика психоречевого развития детей раннего возраста.

Ключевые слова: задержка речевого развития, регуляторные функции речи, ранний возраст, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, младшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения.

Mavlyutova Dariya Dmitrievna

Student of the 4th year of a Bachelor Degree, Intramural, Tyumen State University, Tyumen, Russia

***Research Advisor:** Spirina Alena Vadimovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Age Physiology, Special and Inclusive Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia*

**FEATURES OF THE REGULATORY FUNCTION OF SPEECH
IN YOUNG CHILDREN WITH DELAYED
SPEECH DEVELOPMENT**

Abstract. The article presents the features of the development of the prerequisites of the regulatory function of speech in young children with delayed speech development. The technique of psycho-speech development of young children is described.

Keywords: speech delay, regulatory functions of speech, early age, children's speech, speech development, preschool speech therapy, younger preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders.

Недоразвитие регуляторной функции речи влечет за собой неполноценное развитие произвольного поведения, что в свою очередь значительно затрудняет процесс усвоения знаний, формирования учебной деятельности у детей дошкольного возраста. Поэтому развитие регуляторной функции у детей на протяжении всего раннего возраста является актуальным направлением работы [2; 5].

Процесс становления регуляторной функции речи изучался в исследованиях, выполненных под руководством А. Р. Лурия и А. В. За-

порожца. Исследования, проведенные А. Р. Лурия, показали, что дети до пяти лет чаще всего подчиняют свои действия ситуативным обстоятельствам, а не слову [1].

Экспериментальные работы М. И. Лисиной показали, что ситуативно-личностное общение оказывает огромное влияние на становление и развитие предпосылок регуляторной функции речи и предметной деятельности младенца [3]. Этой же точки зрения придерживался А. Р. Лурия; он подчеркивал, что корни регуляторной функции речи следует искать в общении ребенка со взрослым [1].

Другая точка зрения принадлежит таким авторам, как: А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. А. Люблинская, Я. З. Неверович и др., которые относят становление регуляторной функции к раннему возрасту, когда действия ребенка начинают опосредствоваться речью взрослого [3].

Коррекционная система обучения и воспитания данной группы детей нацелена на формирование правильного звукопроизношения, развитие лексического и грамматического строя языка, на развитие связной речи, развитие дыхания, но в современной системе коррекционной работы не рассмотрено направление по развитию регуляторной функции речи детей с задержкой речевого развития [4].

Для решения данной проблемы мы поставили перед собой цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу по формированию предпосылок регуляторной функции речи у детей раннего возраста.

Работа проводится на базе Центра речевого и познавательного развития «Речь». В исследовании принимают участие 7 детей третьего года жизни, которые по результатам логопедического заключения имеют речевой диагноз «Задержка речевого развития». Изучая анамнестические данные, можно отметить, что имеются повреждающие воздействия, такие как: сохранение беременности, стимуляция родовой деятельности, гипоксия.

Диагностика детей осуществляется с помощью компьютерной программы «Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста», разработанной Е. В. Шереметьевой под руководством Г. В. Чиркиной в НИИ Коррекционной педагогики РАО.

Данная методика диагностики процесса речестановления в раннем возрасте позволяет выявить задержку речевого развития, дифференцировать темповые варианты нормального речевого развития и типы нарушений в овладении речью.

Методика предполагает тщательное изучение четырех взаимосвязанных блоков:

- 1) естественная речевая среда и некоторые аспекты микросоциаль-

ных условий (анамнестические данные, соматический статус, речевая среда);

2) психофизиологические компоненты, формирующие возникновение речи в раннем возрасте (зрительный гнозис, неречевое слуховое восприятие, фонематическое восприятие, понимание инструкции взрослого, пищевое поведение, двигательные возможности речевого аппарата);

3) когнитивные компоненты, формирующие возникновение речи (предметная деятельность, игровые действия, оречевление игровых действий);

4) собственная языковая продукция ребенка в процессе коммуникации (неречевые средства коммуникации, ритмическая организация первичной речевой продукции ребенка, начальные языковые средства общения).

По окончании сбора данных формируется коммуникативный профиль ребенка, который позволяет определить актуальный психоречевой статус, разграничить нормальное речевое развитие и обратимую задержку речевого развития, обратимую задержку речевого развития и отклонения в овладении речью.

Количественно-качественные показатели, в сумме составляющие от 81 до 114 баллов, свидетельствуют о том, что речевое развитие соответствует возрастной норме, ребенок овладевает речью в своем индивидуальном темпе.

Сумма показателей от 41 до 80 баллов указывает на задержку речевого развития (обратимая). В таком случае у ребенка достаточные потенциальные возможности для развития речи. Необходима коррекционно-педагогическая работа логопеда и психолога по коррекции наиболее нарушенных параметров коммуникативного профиля.

Если же в каждом из выделенных диагностических блоков большинство показателей оказываются нарушенными (числовые показатели приближаются или ниже представленных значений), то у ребенка имеются отклонения в овладении речью. Спонтанного появления речи в данном случае ждать не следует, поскольку компенсаторные возможности значительно снижены. Необходимо в соответствии с особенностями коммуникативного профиля разработать индивидуальный коррекционно-педагогический маршрут.

По результатам диагностики дети используют в речи чаще звукоподражания, реже отдельные слова, пассивный словарь преобладает над активным, односложно отвечают на вопросы, чаще всего при ответе используют мимику и жесты.

Из 7 детей только 1 ребенок проявлял интерес к заданиям, внима-

тельно слушал и выполнял все предлагаемые инструкции, что вызывает предположение, что только у 14,3% детей развита регуляторная функция речи, у остальных 85,7% испытуемых, она не сформирована.

Таким образом, результаты исследования психоречевого развития испытуемых указывают на невысокий уровень речевого развития у них, на недостаточное развитие регуляторной функции речи. Также можно сделать вывод о том, что имеет место и неравномерное развитие пассивной и активной речи. Дети понимают обращенную к ним речь взрослого, но редко способны использовать слова в самостоятельной речи. Все вышесказанное указывает на необходимость коррекционно-логопедической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. На данном этапе идет разработка коррекционной программы по формированию предпосылок регуляторной функции речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Литература

1. Вердербер Р. Психология общения. Полный курс / К. Вердербер, Р. Вердербер. СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. 412 с.
2. Гордеева Т. Г. Регулирующая функция речи и произвольное поведение детей // Молодой ученый. 2013. № 8. С. 391-393.
3. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1985. 208 с.
4. Регулирующая функция речи и произвольное поведение детей-логопатов
URL: https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625a2bc68b4c43a88421316c37_1.html (дата обращения: 05.02.2019).
5. Хекхаузен Х. Речь и деятельность. М., 1996. 479 с.

Печенкина Олеся Жоржевна

Студентка 2 курса, бакалавриат, очное отделение, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: pechenkina_olesya@mail.ru

Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, доцент, директор ИСО, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. В статье рассматриваются приемы развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью коррекции нарушения речи у детей с дизартрией и поиском способов их коррекции. Материалы статьи могут быть полезными для студентов-дефектологов высших учебных заведений, специалистов соответствующей области, родителей.

Ключевые слова: мелкая моторика, коррекция речевых дефектов, дефекты речи, игры-шнуровки, развитие мелкой моторики, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Pechenkina Olesya Zhorzhevna

2nd year Student, Bachelor Degree, Full-time, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Scientific Adviser: Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of ISE, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**RECEPTIONS OF DEVELOPMENT OF SMALL MOTORCY
AT PRESCHOOL CHILDREN WITH DISARTER**

Abstract. The article discusses the techniques for the development of fine motor skills in preschool children with dysarthria. The urgency of the problem is due to the need to correct speech disorders in children with dysarthria and search for ways to correct them. The article materials may be useful for defectology students of higher educational institutions, specialists of the relevant field, parents.

Keywords: fine motor skills, correction of speech defects, speech defects, lacing games, development of fine motor skills, children's speech, speech development, preschool speech therapy, preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

Вопросами дизартрии занимались многие ученые. Определение данному речевому нарушению дают Л. С. Волкова и С. Н. Шаховская. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. При дизартрии отмечается тотальность в нарушении всех звеньев механизма фонационного оформления высказывания, которые приводят к голосовым,

просодическим, артикуляционно-фонетическим дефектам.

Дизартрия возникает из-за органического нарушения центральной нервной системы, которое приводит к расстройствам двигательной сферы. К классификациям относится деление дизартрии по степеням тяжести проявлений, а также по локализации поражения. Нередко дизартрия возникает вследствие рано возникшего церебрального паралича. Но также она может возникнуть на любом возрастном этапе развития ребенка по причине нейроинфекции и других заболеваний головного мозга. Коррекция речевых нарушений, в том числе дизартрии ведется в связи с ведущей деятельностью ребенка согласно его возрастному этапу. У дошкольников коррекция проводится в ходе игровой деятельности, благодаря чему развиваются аналитико-синтетическая деятельность, сенсорная сфера, происходит обогащение словарного запаса, усваиваются языковые закономерности, формируется личность ребенка и наконец происходит развитие мелкой моторики [3].

Рассмотрим приемы развития мелкой моторики у дошкольников с дизартрией. Существует огромное разнообразие учебно-методической литературы, где указаны методы развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста. Вопросы коррекции дизартрии рассматривала Т. Г. Визель в своем учебнике по основам нейропсихологии для студентов высших учебных заведений. Исследователь говорила, что для пациентов с дизартрией важна комплексная терапия. Это обусловлено тем, что данное нарушение имеет сложный характер, о чем было сказано ранее. Часто она является составляющей какого-либо неврологического синдрома, то есть не всегда выступает в качестве самостоятельного дефекта. Одним из аспектов, направленных на коррекцию отношения к актам речевой деятельности страдающего дизартрией, является психолого-педагогическое воздействие. Данное заболевание часто не затрагивает интеллектуальные способности ребенка, поэтому дети способны к полноценному общению. Это и следует, по мнению Т. Г. Визель, донести до детей с дизартрией. Для этого нужно дать ему понимание доступности альтернативных, а также дополняющих средств, способов коммуникации. Например, жестово-мимические, пиктограммные, интонационные. Это поможет избежать возможных деформаций личности. Одно из самых значительных мест в комплексе терапии при дизартрии занимает логопедическая коррекция. Она может быть направлена на разработку органов артикуляции [2].

В данной статье мы рассмотрим такой аспект логопедической работы, как развитие мелкой моторики. Известно, что развитие моторики благотворно сказывается на преодолении речевых дефектов. Это обусловлено взаимно близким расположением представительств органов

артикуляции и кисти руки в головном мозге.

«Мелкая моторика – тонкие движения кистей и пальцев рук – необходимая составляющая многих действий человека: предметных, орудийных, трудовых, выработанных в ходе культурного развития общества» [1]. У детей с дизартрией речевая моторика, особенности нарушения фонации и дыхания соотносятся с общими двигательными возможностями: сидение, стояние, зажатие предмета в руке, возможность захвата чего-либо пальцами, тонкая моторика пальцев рук, выделение ведущей руки.

Игры-шнуровки, представленные Марии Монтессори, развивают сенсомоторную координацию, тонкую моторику рук, являются движущей силой развития речи, учитывают необходимость в развитии творческих способностей. В данных играх укрепляются мышцы пальцев и всей руки, что положительно влияет на формирование процессов мышления, развитие речи. Игры-шнуровки, предложенные Марии Монтессори, готовят руку к письму и формируют усидчивость [4].

Развитие моторики рук повлечет за собой совершенствование общей координации, подвижность кистей рук, облегчает приобретение навыков письма. Происходит индуктивное возбуждение в речевых центрах. Как результат, это благотворно скажется на преодолении речевого дефекта, в том числе дизартрии.

Литература

1. Артемьева А. В. Развитие мелкой моторики у детей 3-5 лет. М. : Изд-во «Сфера», 2017. 64 с.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учебное пособие для студентов вузов. М. : АСТ ; АстрельТранзиткнига, 2005. 384 с.
3. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студентов /Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Владос, 2004. 680 с.
4. Развитие моторики у детей. URL: http://adalin.mospsy.ru/1_01_11.shtml (дата обращения: 23.03.2019).

Потапова Елена Михайловна

Учитель-дефектолог, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17 “Ручеек”»; 603142, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Мончегорская, 16а; e-mail: Sadiknash17@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СОВМЕСТНОГО ВНИМАНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы организации основной образовательной деятельности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Проанализированы особенности развития данной категории детей и обоснована необходимость специальной работы по развитию совместного внимания у детей с РАС.

Ключевые слова: совместное внимание, детский аутизм, аутичные дети, РАС, расстройства аутистического спектра.

Potapova Elena Mikhailovna

Teacher-therapist, Municipal Budget Preschool Educational Institution “Kindergarten № 17 “the Brook””, Nizhniy Novgorod, Russia

THE DEVELOPMENT OF JOINT ATTENTION AS A PREREQUISITE WHILE TEACHING CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract. This article deals with the problems of the organization of basic educational activities of preschool children with autism spectrum disorder. The features of the development of this category of children are analyzed and the need for special work on the development of joint attention in children with ASD is justified.

Keywords: joint attention, childhood autism, autistic children, autism spectrum disorders.

Модернизация образования, повышение его доступности и качества для всех категорий граждан создает равные возможности для получения образования людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На сегодняшний день увеличивается количество детей с различной патологией, в том числе и с расстройством аутистического спектра. Крайне важно не только обеспечить доступность дошкольного образования, но и повысить его качество за счет гибкости и многообразия программ и форм.

В работе с дошкольниками с особыми образовательными потребностями, в том числе и с детьми с расстройством аутистического спектра, большое значение уделяется подготовке к школьному обучению с использованием методик с доказанной эффективностью.

На современном этапе развития под расстройством аутистического

спектра понимается вариант искаженного развития, которое характеризуется нарушением социального взаимодействия, нарушениями речи и коммуникации, стереотипным поведением. Аутистический спектр представляет собой очень неоднородную группу детей, глубина аутистического нарушения варьируется от небольшого нарушения поведения, для коррекции которого требуется небольшая поддержка, до выраженного проявления трудностей в поведении и обучении. Также у данной категории детей выявляется и разная степень нарушения познавательной деятельности, некоторые высокофункционалирующие воспитанники с РАС в полной мере осваивают АООП ДОУ.

С 2015 года в учреждении открыта группа для детей со сложным дефектом (расстройство аутистического спектра). На 2018-2019 учебный год набрано 11 детей, имеющих расстройство аутистического спектра.

Для дополнительной оценки глубины аутистического нарушения нами проводился скрининговый тест по шкале С.А.Р.С. Родители и специалисты оценивали поведение и особенности коммуникации воспитанников в разных видах деятельности.

Учитель-дефектолог, организуя работу с данной категорией детей, должен учитывать особенность и основные сильные стороны ребенка с расстройством аутистического спектра. Нарушение продуктивного взаимодействия с педагогом в большинстве случаев не позволяет специалистам определить объективный уровень развития ребенка с РАС.

Ключевыми дефицитами детей с расстройством аутистического спектра является нарушение, а иногда и невозможность совместного внимания. Для каждого ребенка составляется индивидуальная программа развития, в которой большое внимание уделяется инициированию совместного внимания.

Проводится цикл занятий по формированию указывающего жеста ребенка, по работе над показыванием. Разрабатывается цикл занятий, которые проводятся в процессе индивидуальной работы. Отмечено, что специально организованное обучение совместному вниманию способствует повышению вовлеченности ребенка в совместную деятельность с педагогом и расширению продуктивного взаимодействия.

Мотивированное обучение ребенка с РАС позволяет снизить негативное поведение на занятиях и выстроить всю деятельность дошкольника в ДОО. Использование различных видов расписаний на всех занятиях дает снижение негативного поведения детей с РАС, позволяет индивидуализировать процесс обучения и дает возможность варьировать образовательные задачи в зависимости от возможностей обучающихся.

Для социального развития применяются занятия, которые учат конкретным навыкам, проводятся в различном окружении и постоянно

корректируются в соответствии с возрастом и ситуацией.

Большое внимание уделяется развитию речи. Для формирования коммуникативной функции применяются альтернативные коммуникативные устройства. Это альбом PECS, коммуникативные доски, для вербальных и высокофункционирующих детей система скриптов.

Для эффективности работы учитель-дефектолог проводит супервизии для воспитателей и родителей, с подробным разбором особенностей применения средств альтернативной коммуникации. Все коммуникативные устройства дублируются для домашнего применения.

Таким образом, стратегическим направлением современной системы специального образования должно стать создание комплексной системы педагогической помощи детям, имеющим сложные нарушения развития, в том числе и помощь детям с расстройством аутистического спектра (РАС).

Литература

1. Дробинская А. О. Дети с трудностями в обучении / А. О. Дробинская, М. Н. Фишман // Дефектология. 1996. № 5. С. 45-51.
2. Екжанова Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. М. : Просвещение, 2005. 272 с.
3. Назарова Н. М. Специальная педагогика // Раздел II «Специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями». М. : Academia, 2000. С. 112-123.

УДК 373.37

Сухарева Анастасия Вадимовна

Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me

Научный руководитель: *Зак Галина Георгиевна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ САМОКОНТРОЛЯ КАК ОДНОГО ИЗ КРИТЕРИЕВ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье приведены методики, направленные на обследование самоконтроля у детей с речевыми нарушениями. Представлены результаты диагностической работы по изучению сформированности самоконтроля как одного из критериев готовности к школьному обучению у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) IV уровня и псевдобульбарной дизартрией.

Ключевые слова: самоконтроль, готовность к обучению, педагогическая диагностика, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, школьники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения.

Sukhareva Anastasia Vadimovna

2nd year Master Student Extramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: *Zach Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

DIAGNOSTIC WORK ON THE STUDY OF THE FORMATION OF SELF-CONTROL OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AS ONE OF THE CRITERIA OF READINESS FOR SCHOOL TRAINING

Abstract. The article presents some methods directed to the investigation of self-control of children with speech disorders. The results of the diagnostic work on the study of the formation of self-control of children with general speech underdevelopment Level IV and pseudobulbar dysarthria as one of the criteria for readiness for school education are presented.

Keywords: self-control, readiness for learning, pedagogical diagnostics, children's speech, speech development, preschool speech therapy, schoolchildren, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders.

Изучением самоконтроля занимались такие ученые, как Е. П. Ильин [4], Л. Б. Ительсон [5], Г. С. Никифоров [6]) и др. Под понятием «самоконтроль» как одного из критериев готовности к школьному обучению они понимают способность контролирования собственных

поступков в различных трудных ситуациях, а также совокупность сенсорных, моторных и интеллектуальных компонентов деятельности, необходимых для оценки целесообразности и эффективности планирования, осуществления и регулирования любой деятельности.

Для проведения диагностической работы по изучению сформированности самоконтроля задействована группа детей в количестве 10 человек, в возрасте 5-6 лет. У испытуемых детей имелось логопедическое заключение – ОНР IV уровня, псевдобульбарная дизартрия (по данным психолого-медико-педагогического консилиума). С целью проведения обследования выбраны следующие методики: методика «Бусы» (по Л. А. Венгеру) [1], методика «Цепочка действий» [3], методика «Да и нет» [2].

Методика «Бусы» адаптирована автором исследования для данной категории детей. Воспитанникам предлагалось разложить деревянные кольца (бусины) в правильном порядке, соблюдая 4 условия (количество, порядок и цвет бусин, форма бус). Данная методика включала в себя повторную самопроверку правильности своих действий. Инструкция давалась 3 раза (2 раза до начала работы, 1 раз для самопроверки) в виде простых предложений с выделением голосом важных слов. Анализ результатов обследования навыков самоконтроля по методике «Бусы» показал, что 20% детей полностью справились с заданием без повторной самопроверки; 10% соблюло 2 условия, повторная самопроверка была неэффективна; 10% соблюло 2 условия (1 условие до самопроверки и 1 условие после); 40% учли 1 условие, повторная самопроверка была неэффективна; 20% не учли ни одного условия. Благодаря обследованию по методике «Бусы» были получены результаты, что у 80% испытуемых отмечается недостаточно сформированное внимание, трудности перевода речевой команды в план деятельности и удерживания инструкции, недостаточное развитие произвольности, низкий показатель количества условий, которые можно удержать в процессе деятельности при восприятии задания на слух.

При использовании методики «Цепочка действий» детям предлагалось выполнить ряд последовательных действий (всего 7 действий). Инструкция давалась четко и медленно. При анализе результатов обследования по данной методике отмечается, что 60% детей не допустили ни одной ошибки; 20% детей в процессе выполнения действий допустили 1 ошибку, которая была самостоятельно (без подсказки педагога) исправлена; 10% детей допустили 1 ошибку; 10% детей допустили 2 ошибки. В результате обследования по методике «Цепочка действий» были получены данные, что у 40% детей с нарушениями речи наблюдаются недостаточно сформированные самоконтроль и

произвольное запоминание.

Методика «Да и нет» включала в себя 7 любых вопросов, провоцирующих детей дать ответ словами «да» или «нет», а также запрет на произнесение этих двух слов. В результате анализа обследования по данной методике выявлено, что 30% детей не допустило ни одной ошибки; 50% испытуемых совершили по 1 ошибке; 20% детей допустило более 3 ошибок; 30% испытуемых ответ выражали словами «угу/да», «неа/нет»; 70% детей использовали невербальные средства общения. При анализе результатов обследования по методике «Да и нет» были получены данные, что у детей с нарушениями речи отмечаются трудности в умении действовать по плану, недостаточно развита способность к пониманию, принятию и удержанию задания.

Таким образом, в связи с тем, что у детей с речевыми нарушениями отмечается недостаточный уровень сформированности самоконтроля для дальнейшего обучения в образовательной организации, им необходимо психолого-педагогическое сопровождение, в рамках которого должен решаться вопрос о комплексной работе по формированию самоконтроля как одного из критериев готовности к школьному обучению.

Литература

1. Венгер Л. А. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. М. : Педагогика, 1978. 248 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2004. 208 с.
3. Дубровина И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / А. Д. Андреева [и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. 2-е изд., стер. Москва : Академия, 1999. 160 с.
4. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 368 с.
5. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии : учебное пособие. М. : ООО «Издательство АСТ»; Мн. : Харвест, 2002. 896 с.
6. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека : монография / Ленингр. гос. ун-т. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1989. 192 с.

Сухоносова Алена Александровна

Студентка 4 курса бакалавриата, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: aljonasaa@rambler.ru

Научный руководитель: Труфанова Галина Константиновна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**РАБОТА СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА
ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО
МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В статье представлены данные теоретического и эмпирического изучения особенностей наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Описано содержание коррекционно-развивающей работы специального психолога по совершенствованию наглядно-образного мышления детей изучаемой категории.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, мышление детей, коррекционно-развивающая работа, психологи, психокоррекционная работа, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, ЗПР, младшие школьники.

Sukhonosova Alena Alexandrovna

4th year Student Undergraduate, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Trufanova Galina Konstantinovna, Senior Lecturer of the Department of Special Pedagogics and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THE WORK OF THE SPECIAL PSYCHOLOGIST
FOR THE IMPROVEMENT OF VISUAL-FIGURATIVE
THINKING IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE
WITH A DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT**

Abstract. The article presents the data of theoretical and empirical study of the features of visual-figurative thinking of children of primary school age with a delay of mental development. The content of correctional and developmental work of a special psychologist to improve the visual and imaginative thinking of children of the studied category is described.

Keywords: visual-figurative thinking, children's thinking, correctional-developmental work, psychologists, psycho-correctional work, mental retardation, children with mental retardation, mental retardation, younger schoolchildren.

Проблема развития мышления у детей с ЗПР в специальной психологии и специальной педагогике не теряет своей актуальности и в настоящее время. Особенности развития наглядно-образного мышле-

ния у детей младшего школьного возраста с ЗПР изучали многие специалисты психолого-педагогического профиля: Т. В. Егорова, С. К. Сиволапов, Е. В. Имамиева, К. Новакова, В. И. Лубовский.

Следует отметить, что у обучающихся с ЗПР к младшему школьному возрасту наглядно-образное мышление не сформировано в полном объеме. Согласно исследованиям Т. В. Егоровой, у детей данной категории отмечается низкий уровень способности к обобщению материала, низкий уровень сформированности основных мыслительных операций – анализа и синтеза [1]. Е. В. Имамиева, К. Новакова описывают недостаточную подвижность образов – представлений, которая проявляется в том, что простые задачи, основанные на наглядном материале, но отсутствующие в жизненном опыте, вызывают затруднения [1; 3]. Это приводит к тому, что дети с ЗПР, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, позднее овладевают умениями мыслить образами без опоры на предметное действие.

Перечисленные особенности наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР, выявленные в процессе изучения психолого-педагогической литературы, послужили основой проведения экспериментального исследования. Целью экспериментального исследования было выявление уровней сформированности наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Экспериментальное исследование было реализовано на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Выборку испытуемых составили 10 человек. В состав выборки вошли дети младшего школьного возраста (8-9 лет) с ЗПР.

В процессе исследования были использованы следующие психодиагностические средства: «Цветные матрицы Равена», «Исключение четвертого лишнего», «Нелепицы», «Чего не хватает на рисунке».

В ходе проведенного исследования было выявлено, что уровни сформированности наглядно-образного мышления у группы испытуемых разные. У 2 обучающихся (20%) из общей выборки наглядно-образное мышление сформировано на очень высоком уровне. Дети за отведенное время заметили все имеющиеся на картинке нелепые ситуации, верно выбрали лишние предметы и объяснили свой выбор. Обосновали, чего не хватает на рисунках, меньше, чем за 25 сек. Высокий уровень выявлен у 4 детей (40%): за отведенное время не смогли объяснить 1 нелепую ситуацию. Исключили лишние предметы, но один лишний предмет не смогли обосновать. Назвали все недостающие части рисунков от 26 сек. до 30 сек. 2 испытуемых (20%) не успели объяснить 3 нелепых ситуации. Правильно указали только 3 лиш-

них предмета и обосновали свой выбор. За время от 31 сек. до 40 сек. назвали, чего не хватает на рисунках. Эти результаты свидетельствуют о среднем уровне сформированности наглядно-образного мышления. У 2 обучающихся (20%) от общего количества выборки выявлен низкий уровень. Дети не заметили 1 нелепую ситуацию и не успели объяснить правильный вариант сюжета. Верно нашли 2 лишних предмета, но не смогли объяснить свой выбор. Помимо этого, не смогли определить недостающие части в 2 картинках, время выполнения составило от 41 сек. до 45 сек. Представленные результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что у 4 обучающихся (40%) уровень сформированности наглядно-образного мышления ниже показателей возрастной нормы. Таким образом, результаты экспериментального исследования указывают на необходимость проведения коррекционно-развивающей работы специальным психологом.

На основе работ Е. А. Стребелевой, Е. М. Мастоковой, С. Г. Шевченко, С. Е. Гавриной и др. была составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на совершенствование наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Данная коррекционно-развивающая программа рассчитана на 6 месяцев (40 занятий) и состоит из 3 этапов:

1. Вводный этап (2 занятия) направлен на установление контакта с детьми, создание благоприятной атмосферы, снятие напряжения. На данном этапе целесообразно использовать изобразительную, игровую деятельность. Например, рисунок «Я в школе!», «Я и мой класс!». Упражнения на знакомство: «Мой сосед», «Сделай комплимент!» и др.

2. Основной этап (36 занятий) направлен на совершенствование наглядно-образного мышления у детей. На данном этапе необходимо использовать метод наблюдения и беседы. Например, беседа с обучающимися о признаках времён года, а также наблюдение природных явлений. Помимо этого, целесообразно во время занятий применять изобразительную деятельность: рисунки животных, погодных явлений и т. д. Конструирование успешно способствует развитию наглядно-образного мышления [2]. Различные виды заданий с палочками или со спичками: «Выложить фигуру», «Перенеси». Использование дидактических упражнений: «На что похоже?», «Собери картинку», «Кто лишний?», «Найди общее» и т. д. Перечисленные выше виды деятельности будут способствовать развитию обобщенных представлений об окружающем мире.

3. Заключительный этап (2 занятия). Целью данного этапа является обобщение и закрепление приобретенных детьми знаний. Во время занятий заключительного этапа будут эффективны: беседа на тему

«Что понравилось?»; рисунки «Я на занятии»; повторение дидактических упражнений, которые вызвали интерес обучающихся, коллективное творчество.

Учитывая структуру нарушений у детей с ЗПР и их особые образовательные потребности, коррекционно-развивающие занятия более эффективно проводить 2 раза в неделю. Продолжительность занятия – 30-40 минут. Предусмотрено, что занятия с обучающимися младшего школьного возраста с ЗПР будут проходить в групповой форме во время внеурочной деятельности. Группа комплектуется по результатам первичной психолого-педагогической диагностики (в начале учебного года). Таким образом, посещать коррекционно-развивающие занятия будут дети, у которых в результате исследования выявлен низкий и средний уровни сформированности наглядно-образного мышления.

Необходимо отметить, что материал, используемый в коррекционно-развивающей программе, должен учитывать возрастные особенности обучающихся, а также соответствовать требованиям адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Литература

1. Имамиева Е. В. Изучение взаимосвязи учебной мотивации и уровня сформированности наглядно-образного мышления у младших школьников с задержкой психического развития // Специальное образование. 2010. № 1. С. 119-122.

2. Мамайчук И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития : научно-практическое руководство / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. СПб. : Речь, 2006. 352 с.

3. Новакова К. Особенности динамики разных видов мыслительной деятельности как диагностический показатель умственного развития школьников : дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 179 с.

4. Сиволапов С. К. Развитие сферы образов-представлений при задержке психического развития // Дефектология. 1984. № 2. С. 3-10.

УДК 372.461

Терещенко Мария Владиславовна

Учитель-логопед, МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 572; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 71а; e-mail: trum2005@bk.ru

Коренькова Екатерина Владиславовна

Учитель-логопед, МКДОУ «Детский сад комбинированного вида № 50»; 456320, Россия, г. Миасс, ул. Олимпийская, 7; e-mail: vova.kor.2014@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО
КОМПЛЕКСА «ЗВУКОВОЙ КАЛЕЙДОСКОП»**

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития фонематического восприятия у дошкольников. Представлен игровой комплекс «Звуковой калейдоскоп», его преимущества, варианты использования.

Ключевые слова: неречевые звуки, фонематическое восприятие, развитие речи, детская речь, дошкольники, игровые комплексы.

Tereshchenko Maria Vladislavovna

Teacher-speech Therapist, MBDOU – Kindergarten of the Combined Type № 572, Ekaterinburg, Russia

Korenkova Ekaterina Vladislavovna

Teacher-speech Therapist, MKDOU “Kindergarten of the Combined Type № 50”, Miass, Russia

**DEVELOPMENT OF PHONEMATIC PERCEPTION
AT PRESCHOOL CHILDREN USING THE GAME COMPLEX
“SOUND KALEIDOSCOPE”**

Abstract. The article is devoted to the problem of the development of phonemic perception in preschoolers. The game complex “Sound Kaleidoscope” is presented, its advantages, options for use.

Keywords: non-verbal sounds, phonemic perception, language development, children's speech, preschoolers, play complexes.

В языковой системе выделяют три компонента – это фонетика, лексика и грамматика. Вся система языка построена на опознавании фонем. Только при четком ее восприятии мы можем рассчитывать на грамотную полноценную речь.

Разные авторы (А. Н. Гвоздев, Д. Б. Эльконин, Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева) рассматривали роль фонематического восприятия в коррекции всех компонентов языковой системы (фонетики, лексики и грамматики).

Фонематическое восприятие может быть нарушено первично или вторично, но остается ведущим процессом в картине речевого нарушения.

Четкое определение фонематическому восприятию дается разными авторами по-разному. Фонематическое восприятие – это способность детей с нормальным слухом улавливать то общее и различное, что есть в звуках речи.

На основе данных о фонематическом восприятии можно выработать систему эффективной логопедической помощи детям.

Формирование фонематического восприятия строится поэтапно от узнавания неречевых звуков до самого сложного – сопоставление слогов и фонем.

На подготовительном этапе формирования фонематического восприятия ведется работа по развитию слухового восприятия, внимания, памяти, в том числе по развитию восприятия неречевых звуков.

На этом этапе можно успешно применять разработанный нами *игровой комплекс «Звуковой калейдоскоп»* для детей 4-7 лет.

К *преимуществам* использования игрового комплекта относятся:

- доступность;
- многофункциональность (помимо основной задачи тренируется концентрация внимания, память, мелкая моторика (если ребенок открывает, закручивает крышки), самоконтроль (ребенок самостоятельно открывает крышку емкости и проверяет правильность выполнения задания), в предметно-практическую деятельность включаются мыслительные операции);
- универсальность (использование игры для детей разного возраста, возможность подбора материала с учетом уровня сложности);
- взаимодействие сразу нескольких анализаторов (слухового, зрительного и двигательного), позволяющих лучше усваивать учебный материал;
- включение игр как в групповые, так и в индивидуальные формы работы с детьми;
- эстетичность оформления, эмоционально влияющая на детей.

Оборудование: пары одинаковых емкостей с разным наполнением (бумага, мука, пенопластовые шарики, соль, гайки, монеты, макароны, горох, пуговицы, бубенчики, рис, спички, бисер и т. д.), одна из пар емкостей цветная, вторая чёрная, подставка для емкостей, игрушка Клякса, карточки с изображением всех наполнений, схематичное изображение понятий тихий – громкий, громкий – тихий (по 2 штуки).

Описание вариантов игр в порядке возрастания уровня сложности.

Игра «Звуковое лото»

Логопед показывает и называет предметы, демонстрирует их звучание. Ребёнок на слух должен определить, что он слышит (шуршание бумаги, звук пересыпающихся макарон и т. д.) и поставить ёмкость на

соответствующую карточку. Ребенок самостоятельно открывает крышку емкости и проверяет правильность выполнения задания.

Игра «Четвертый лишний»

Использовать три емкости – две парные и одна, близкая по звучанию, черного цвета. Из трех бочонков по звучанию убрать третий лишний.

Игра «Тайная комната»

Клякса решила посорить друзей-бочонки с одинаковым звуком, спрятала их по разным комнатам. Помогите друзьям встретиться.

Подбираем пары на расстоянии. Можно расположить емкости на разных столах, а можно и разнести их и по разным комнатам. Предлагается ребенку послушать, как звучит емкость в комнате, затем пойти в другую комнату и найти бочонок с таким же звуком. Когда ребенок найдет его, то он может принести его в комнату и проверить одинаково ли они звучат.

Игра «Тише-громче»

Игра с наглядной опорой. Прежде всего найти самый громкий, затем самый тихий шум и определить средний, сравнивая его с первыми двумя шумами. Начинать следует с трёх бочонков. Каждый новый звук сравнивают со всеми уже установленными бочонками и упорядочивают относительно них. Число звуков для классификации определяется в зависимости от способностей и интереса ребёнка.

Подгрупповые игры.

Когда дети хорошо знакомы со звуковыми бочонками, можно приступать к подгрупповым играм.

Игра «Помогите друзьям встретиться»

Ну-ка все, встали в круг,
За руки все взялись вдруг,
Будем рядом стоять,
Ушки кверху поднимать,
Слушать, сравнивать,
Искать, все запоминать.

Клякса покрасила друзей в черный цвет, чтобы они не могли найти друг друга. Половине детей раздать цветные бочонки, половине соответствующие черные.

Помогите им встретиться, не смотря на ее проказы. По звучанию определите пары звуков, встаньте рядом и проверьте, правильно ли вы встретились.

Поменяться бочонками. Передавать бочонки по кругу, пока не остановится музыка.

Игра «Помоги найти домик»

Клякса вредная шалит,
Домик спрятать норовит,
1, 2, 3, 4, 5 –

Помоги друзьям опять.

– Послушайте, как звучит ваш бочонок и догадайтесь по звуку, какой ваш домик – карточка с изображением наполнителя.

Дети слушают звуки и ставят бочонок на соответствующую картинку. В домике будет жить 2 бочонка. Правильность проверить самостоятельно, открыв крышку.

Грамотно подобранные интерактивные игры позволяют активизировать мотивацию детей, повышают эффективность и сокращают период логопедической помощи детям.

Эта проблема уже рассматривалась в публикации специалиста [1].

Литература

1. Ткаченко Т. А. Логопедические упражнения. М. : Эксмо, 2013. 88 с.

УДК 376.37-053"465.00/07"

Трапезникова Дарья Олеговна

Студент 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: trapeznikovadarya23@yandex.ru

Научный руководитель: Артемьева Татьяна Павловна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ДИЗАРТРИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются условия подготовки к обучению грамоте дошкольников. Проанализированы характерные особенности детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью дизартрии.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, обучение грамоте, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Trapeznikova Darya Olegovna

1st year Student of the Master's Program, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Scientific Adviser: Artemieva Tatyana Pavlovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Diontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION FOR LITERACY TRAINING OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH PHONETIC AND PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH AND MILD DYSPHARTRIA

Abstract. This article discusses the conditions of preparation for literacy training preschoolers. Analyzed the characteristics of children with phonetic and phonemic underdevelopment of speech and mild dysarthria.

Keywords: phonetic and phonemic underdevelopment of speech, literacy, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

Для успешного обучения в школе ребенку необходимо овладеть определенным уровнем психологической, физической и педагогической готовности.

По мнению Б. Г. Ананьева, А. Р. Лурии, в основе подготовки к обу-

чению грамоте лежит достаточный уровень речевой готовности.

В последние годы дизартрия является распространенным речевым нарушением. Недостаточная иннервация мышц артикуляционного аппарата является первопричиной, влияющей на становление произносительной стороны речи. В свою очередь затруднения в моторной сфере препятствуют полноценному формированию звукопроизношения и фонематических процессов (Р. И. Мартынова, Е. Ф. Собонович).

Для полноценного развития навыков письма и чтения необходима хорошо скоординированная работа анализаторных систем, высокий уровень сформированности фонематических процессов и звукопроизношения.

Методика обучения грамоте ведется на основе звукового аналитико-синтетического метода (К. Д. Ушинский). Единицей обучения является звук, который на письмо обозначается буквой.

Фонематический слух, по определению Н. И. Жинкина, – это способность человека к различению фонем языка [2].

Исследователями детской речи (А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин и другие) доказано, что для овладения навыками чтения и письма требуется развитие сложных форм фонематического слуха, при которых производится анализ звуковой структуры слова [1]. А нарушения в развитии фонематического слуха негативно сказываются на формировании этих сложных форм. Уровень развития действий по звуковому анализу находится в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия.

О. В. Правдина определяет дизартрию как расстройство произносительной стороны речи, обусловленное нарушением иннервации артикуляционных органов [3]. Она проявляется в неврологических, психологических и речевых симптомах. В симптомокомплексе наблюдаются недостатки речевого дыхания, голоса и просодической стороны речи.

При обследовании у детей с легкой степенью дизартрии выявляются некоторые особенности: задержанное становление статодинамических функций в раннем психомоторном развитии.

Речь детей довольно продолжительное время остается малопонятной.

Моторная сфера характеризуется двигательным беспокойством, неловкими, скованными движениями. Также наблюдаются нарушения мелкой моторики, которые проявляются в мышечной слабости, снижении скорости выполнения и переключения с одного движения на другое.

Психолого-педагогические особенности дошкольников с легкой степенью дизартрии изучала Е. М. Мастюкова. Она отмечала:

– нарушение умственной работоспособности в виде быстрой истощаемости;

- нарушение познавательной деятельности, а также нарушение в работе отдельных видов гнозиса и праксиса;
- нарушение в развитии познавательных процессов;
- повышение возбудимости, вспыльчивости или общая заторможенность, обидчивость, смена настроений;
- скудность словарного запаса, неточность употребления слов, что затрудняет эффективное общение.

Таким образом, раннее выявление нарушений фонематических процессов и звукопроизношения, поиск эффективных путей воздействия, проведение грамотной коррекционной работы, ведущей к устранению фонетико-фонематического недоразвития речи у детей с легкой степенью дизартрии и подготавливающей их к обучению грамоте, является **актуальной** проблемой.

Литература

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. : Детство-Пресс, 2007. 472 с.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М. : АПН РСФСР, 1958. 378 с.
3. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М. : Просвещение, 1973. 272 с.

Ускова Юлия Владимировна

Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me

Научный руководитель: *Нугаева Ольга Георгиевна, канд. психол. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБСЛЕДОВАНИЮ
ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Аннотация. В статье приведен ряд методик, направленных на обследование памяти, и представлены результаты исследования уровня сформированности памяти у детей старшего дошкольного возраста, имеющих логопедическое заключение: общее недоразвитие речи II и III уровня у детей с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Ключевые слова: память детей, психологическая диагностика, методы диагностики, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи, псевдобульбарная дизартрия.

Uskova Yulia Vladimirovna

2nd year Extramural Master's Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: *Nugaeva Olga Georgievna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**THE DIAGNOSTIC RESEARCH OF THE EXAMINATION
OF THE MEMORY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH SPEECH DISORDES**

Abstract. The article consists of several techniques aimed at memory's examinations, and also presents the results of a study of the level of memory formation in children of senior preschool age with a speech therapy report: II (2nd) and III (3rd) levels of general underdevelopment of speech of children with pseudobulbar dysarthria.

Keywords: children's memory, psychological diagnostics, diagnostic methods, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general underdevelopment of speech, pseudobulbar dysarthria.

Огромный интерес в современной науке вызывает исследование связи между высшими психическими функциями и речью. Особое внимание в этом вопросе достаётся категории лиц с нарушениями речи.

Одним из главных психических процессов, с помощью которых ребёнок познаёт окружающий его мир, является память. Память – это

способность организма приобретать, сохранять и воспроизводить в сознании информацию и навыки. Как и любая другая познавательная психическая функция, память обладает определенными характеристиками, такими как объём, быстрота запечатления, точность воспроизведения, длительность сохранения, готовность к использованию сохраненной информации [1].

В обследовании уровня памяти приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи – логопедическое заключение: общее недоразвитие речи II и III уровня у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

С целью проведения обследования был проанализирован и адаптирован ряд методик, направленных на изучение различных видов памяти: слуховой (вербальной), зрительной, образной; кратковременной, долговременной. За основу были взяты труды Л. Ф. Тихомировой [3] и Р. С. Немова [2].

Детям, участвующим в обследовании, были предложены следующие виды заданий.

Методика «10 слов» направлена на исследование слуховой памяти. Обучающимся зачитывалось 10 слов, не связанных друг с другом по смыслу, затем им предлагалось воспроизвести услышанное (называть слова можно было в любом порядке). О хорошем уровне слуховой механической кратковременной памяти говорило повторение более 5 слов после первого прослушивания. Для проверки долговременной памяти детям предлагалось назвать запомнившиеся слова спустя занятие (30 минут), предварительно им давалась установка на запоминание.

Методика Д. Векслера использовалась для обследования зрительной памяти дошкольников. Детям были предложены 4 картинки. На каждую разрешалось смотреть в течение 10 секунд, далее картинка убиралась, а ребёнок должен был воспроизвести её на чистом листе бумаги. Оценивалось количество верно воспроизведённых элементов и их расположение по отношению друг к другу.

Для обследования образной памяти дошкольникам была предложена методика, суть которой заключалась в предложении испытуемым двенадцати образов (картинок), которые они должны были запоминать в течение 30 секунд. Задача испытуемых – назвать запомнившиеся образы, после того как убрали таблицу с картинками. Нормой считалось называние более семи правильных ответов.

Ещё одним заданием на обследование слуховой памяти была методика «Запомни цифры». Испытуемым зачитывались постепенно увеличивающиеся ряды цифр, после каждого ряда давалась инструкция «Повтори». Если ребёнок допускал ошибку, ему зачитывался ещё один

ряд, равный по длине тому, на котором была запинка. Наивысшую оценку получали дети, сумевшие назвать ряд длиной более семи цифр.

В результате обследования видно, что наиболее развита у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи зрительная память. Более половины обследуемых детей воспроизводили рисунки очень быстро и точно, с соблюдением всех пропорций. 25% детей допустили ошибки в пространственном расположении элементов, но при этом количество элементов было верным. 15% испытуемых допустили ошибки и в количестве, и в пространственном расположении элементов.

Задание на образную память оказалось для детей более сложным. Всего 20% испытуемых смогли верно назвать более семи образов. 60% детей смогли назвать шесть слов – средний уровень. Остальные 20% находятся на нижнем уровне – смогли вспомнить менее пяти образов.

Наибольшие трудности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи вызвали задания на определение уровня слуховой памяти. 35% детей после первого прочтения слов из методики «10 слов» смогли назвать менее четырёх слов, другие 35% оказались на переходе между низким и средним уровнями – четыре слова после первого прочтения. И только 20% смогли назвать 5 и более слов – имеют хороший уровень слуховой памяти. Воспроизведение рядов цифр – более абстрактных понятий – оказалось для испытуемых самым сложным заданием. Только один ребёнок смог правильно воспроизвести ряд из 5 цифр, 60% испытуемых допускали ошибки уже на ряду, состоящем из трёх цифр.

Таким образом, по результатам проведённого обследования, мы видим, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи отмечается снижение всех видов памяти, особенно резко выражено снижение вербальной памяти. Именно поэтому в ходе психолого-педагогического сопровождения ребёнка с общим недоразвитием речи должно осуществляться не только непосредственное развитие речевых процессов, но и развитие памяти. Это ускорит коррекционный процесс и будет содействовать ребёнком формируемых компетенций, навыков, умений, знаний.

Литература

1. Левченко И. Ю. Дети с общим недоразвитием речи: Развитие памяти / И. Ю. Левченко, Т. И. Дубровина. М. : Национальный книжный центр, 2016. 144 с.
2. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. М. : Владос, 2003. 640 с.
3. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей : популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль : Академия развития, 1996. 192 с. : ил.

УДК 376.1-053"465.00/.07"

Уфимцева Мария Александровна

*Учитель-логопед, МБДОУ № 548, г. Екатеринбург; e-mail: ufimtse-
vataria@mail.ru*

Фаизова Екатерина Генриховна

Учитель-логопед, МБДОУ № 548, г. Екатеринбург, Россия

Белопашенцева Ирина Валерьевна

Инструктор по физической культуре, МБДОУ № 548, г. Екатеринбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме формирования культуры речевого общения у дошкольников с ОВЗ средствами интерактивных игр. Научно обоснован выбор методов и средств формирования культуры речевого общения детей дошкольного возраста. Раскрываются особенности использования интерактивных игр как средства формирования культуры речевого общения детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Ключевые слова: интерактивные игры, культура речевого общения, развитие речи, общение детей, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, дошкольники.

Ufimtseva Maria Alexandrovna

Speech Therapist, MBDOU № 548, Ekaterinburg, Russia

Faizova Ekaterina Genrikhovna

Speech Therapist, MBDOU № 548, Ekaterinburg, Russia

Belypashentseva Irina Valer'evna

Instructor in Physical Culture, MBDOU № 548, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF CULTURE OF VERBAL COMMUNICATION AT PRESCHOOL CHILDREN WITH HVAC

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of forming a culture of verbal communication among preschool children with disabilities using interactive games. The choice of methods and means of forming a culture of speech communication of children of preschool age is scientifically grounded. The features of the use of interactive games as a means of forming a culture of speech communication of children of preschool age with disabilities are revealed.

Keywords: interactive games, speech communication culture, language development, children's communication, limited health capabilities, children with disabilities, disabled children, preschool children.

Самой распространенной и сложной деятельностью человека является речевая. Она включена во все виды человеческой деятельности как необходимый компонент, как обязательное условие. Одним из компонентов общения выступает культура речевого общения. Исследования ученых установили, что воспитание культуры речевого обще-

ния определяет:

- формирование у дошкольников знаний норм и правил общения;
- умение общаться с окружающими;
- желание ребенка вступать в контакт;
- предупреждает негуманное проявление эмоций.

Применение интерактивного оборудования и интерактивных игр – один из многочисленных вариантов решения образовательных задач. Интерактивные методы ориентированы на широкое взаимодействие детей со взрослыми, сверстниками и на доминирование активности дошкольников в процессе обучения. Основным элементом интерактивной игры является диалог. Педагог в организации интерактивной игры направляет деятельность детей на достижение поставленной цели и разрабатывает план занятия. Основным условием в организации интерактивной игры является создание необходимых условий для обретения детьми опыта социального поведения. Дети и педагог не просто взаимодействуют, они совместно организуют познавательную деятельность социальной направленности. В таких играх дети узнают что-то новое, значимое, учатся понимать себя и окружающих, получают собственный опыт.

Используя в своей работе интерактивные игры, педагог решает следующие задачи развития ребенка: развитие вербального компонента; развитие когнитивного компонента (развитие психологической базы речи); развитие регуляторного компонента (умение владеть своим поведением, контролировать эмоции); развитие мелкой моторики, координации движений; развитие двигательной памяти; повышение работоспособности головного мозга; снятие перенапряжения, перегрузки, утомления у детей; подготовка руки к письму.

В работе с детьми с ОВЗ используем данные игровые технологии:

«Работа в парах». Дети по желанию объединяются в пары, выполняют работу, предварительно договариваясь об этапах ее выполнения, что помогает вырабатывать навыки сотрудничества в ситуации камерного общения. **«Хоровод».** Дети выполняют задания педагога по очереди, что позволяет вырабатывать у них умение слушать других детей, не перебивать друг друга. Такая форма игры позволяет сформировать у детей навык произвольного внимания. **«Цепочка».** Перед детьми стоит одна задача. Каждый участник последовательно решает ее. Дети вносят свои предложения в имитированную цепочку (составление сказки или рассказа по представленным схемам или условным обозначениям). Дети учатся сопереживать, помогать товарищу, предлагать варианты решений задания. **«Микрофон».** В игре используется игрушечный микрофон, который дети передают по кругу. Получив микро-

фон в руки, ребенок выполняет задание педагога (рассказать о себе, о своей семье, о любимой игрушке, или о домашнем питомце; поделиться своим настроением, высказать комплимент товарищу). Все высказывания принимаются, поощряются. В данной игре нет обсуждения высказываний детей. **«Дебаты»**. Так же используется микрофон. Дети, стоя в круге, высказывают свои мысли по какому-то заданному вопросу, общей теме. Но в данном варианте высказывания обсуждаются, дети могут задавать вопросы друг другу, предлагать свои варианты решения проблемы. **«Карусель»**. Организуется работа в парах, что стимулирует общение детей между собой, помогает сформировать нравственно-волевые качества у ребенка, навык сотрудничества, взаимопомощи. Данная технология особенно эффективна, когда пара создается из детей, имеющих разный уровень подготовки, один из ребят изначально значительно отстает в выполнении какого задания и более сильный партнер помогает ему. **«Интервью»**. Данная технология активно развивает диалогическую речь. Используется на этапе закрепления или обобщения знаний, подведения итогов работы. **«Работа в малых группах» (тройках)**. Строится на принципе сотрудничества. Дети работают по три человека, общаются, помогают друг другу, по окончании, оценивают себя и товарищей. **«Дерево знаний»**. Решая общие задачи, дети учатся договариваться, что развивает коммуникативные навыки. Снимая листочки-картинки, заранее подготовленные педагогом, дети объединяются парами или тройками, договариваются о путях решения, выполняют задание, результат и пути решения озвучивает один из группы, другие дети его дополняют. Ребята из других подгрупп слушают, анализируют и оценивают работу товарищей. **«Круг идей»**. Работа индивидуальная или малой группой. Дети получают общее задание, например, составить сказку по-новому. Обсуждают ее, вносят свои предложения, и получают готовый продукт.

«Снежный ком». Получив задание, дети объединяются в малые группы, и каждая группа выполняет его по очереди. Первая начинает (например, рисунок), вторая добавляет что-то свое, дорабатывают выполненное первой группой. Затем составляют общий рассказ, что у них получилось, что было дорисовано и почему. **«Ассоциативный цветок»**. Дети объединяются в несколько групп для решения общей задачи. Перед ними задача: подобрать слова – ассоциации (картинки) к определенному обобщающему понятию (животные, фрукты) и расположить вокруг (лепестками). Побеждает команда, подобравшая большее количество слов-ассоциаций. **«За и против»**. Детям предлагают найти положительные и отрицательные стороны какого-либо явления и события (аргумент – «за» и аргумент – «против»). **«Показуха»**. Дети

делятся на две команды, каждая из которых загадывает слово и, используя невербальные средства, представляет это слово другой команде, которая должна его отгадать. «Реклама». Две команды детей выбирают любой предмет и пытаются назвать все его положительные качества и функции, которые помогут привлечь к нему внимание других.

Используя в своей работе данные формы интерактивных игр, особое внимание уделяем беседам, использованию художественного слова, использованию комплиментов как одному из видов поощрения, проигрыванию проблемных ситуаций, драматизации коротких сказок и небольших произведений. Также используем форму межгруппового взаимодействия: проведение совместных развлекательных мероприятий у детей разных возрастных групп, где дети разных возрастов показывают игры-драматизации, театрализованные представления, что позволяет детям расширить круг общения, показать свои достижения, оценить достижения детей других групп, услышать оценку своих действий, почувствовать удовлетворенность от того, чего они достигли, понять, к нему ещё необходимо стремиться.

Таким образом, используя в работе интерактивные игры, мы развиваем ребенка всесторонне, развиваем все компоненты устной речи, развиваем у детей способность к общению, практическому овладению детьми нормами речи.

Литература

1. Виноградова Н. А. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей / Н. А. Виноградова, Е. А. Панкова. М. : Айрис-пресс, 2008. 208 с.
2. Горвиц Ю. М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании : учебно-метод. пособие. М., 1998.
3. Кузеванова О. В. Формы организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста / О. В. Кузеванова, Т. А. Коблова // Детский сад: теория и практика. 2012. № 6.

УДК 376.37-053"465.00/07"

Холина Анна Павловна

Студентка 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: a.holina1983@yandex.ru

Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена применению здоровьесберегающих технологий в работе с детьми с речевым недоразвитием в условиях дошкольной образовательной организации. Приведен обзор здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: здоровьесбережение, психотерапия, воскотерапия, технологии работы, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения.

Cholina Anna Pavlovna

Student of 1 Course of a Magistracy, Extramural Dep., Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Supervisor: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. The article is devoted to the use of health-saving technologies in working with children with speech underdevelopment in preschool educational organization. The review of health-saving technologies is given.

Keywords: health preservation, psychotherapy, wax therapy, work technologies, children's speech, speech development, preschool speech therapy, preschool children, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders.

Одним из приоритетных направлений работы детского сада является укрепление и сохранение здоровья воспитанников, так как здоровье на протяжении всего существования человека ставится на первое место, а в настоящее время особенно у детей с различными речевыми нарушениями. Хорошо развитая речь – одно из условий полноценного развития воспитанников. Чем богаче и правильнее у детей речь, тем легче им высказывать свои мысли, тем шире их возможности в познании окружающего мира, содержательнее и полноценнее отношения со взрослыми и сверстниками, тем активнее осуществляется их полно-

ценное развитие. Каждый детский сад решает эту задачу по-своему. В нашей дошкольной организации уделяется большое внимание здоровьесберегающим технологиям, которые направлены на решение самой главной задачи дошкольного образования – сохранить, укрепить, поддержать, обогатить здоровье детей, обеспечить максимально высокий уровень реального здоровья воспитанников.

Среди воспитанников нашего дошкольного учреждения процент детей с нарушениями речи в 2017 году составил 57%, в 2018 году – 70%. Несомненно, идет рост числа детей с речевыми нарушениями, что требует поиска эффективных путей коррекции речевых расстройств.

Логопедическая работа, направленная на здоровьесбережение в нашей дошкольной образовательной организации, предполагает коррекцию речевых расстройств. Воспитанники, имеющие речевые расстройства, зачастую имеют проблемы с развитием общей и мелкой моторики, дыхания, высших психических функций (внимание, память, мышление). Соответственно возникает необходимость проведения комплексной оздоровительно-коррекционной работы с данными детьми, которая включает в себя: мышечную релаксацию (самомассаж), дыхательную гимнастику, артикуляционную гимнастику, пальчиковую гимнастику, упражнения на развитие внимания, памяти, мышления, физкультминутки, упражнения для профилактики зрения, логоритмику, воскотерапию, арт-терапию, сказко-терапию, песко-терапию.

Все перечисленное выше относится к здоровьесберегающим технологиям, которые при работе с детьми с нарушениями речи нужно включать в режимные моменты дошкольного учреждения, чтобы поддержать интерес к непрерывной образовательной деятельности, снять усталость, поднять эмоциональный настрой и повысить работоспособность воспитанников.

Приведем несколько примеров использования здоровьесберегающих технологий. Данные методы относятся как к традиционным, так и нетрадиционным.

Метод Су-Джок терапия. В переводе с корейского «Су» – кисть, «Джок» – стопа. Создатель метода Су-Джок – южно-корейский профессор Пак Чжэ Ву. Су-Джок терапия относится к рефлексотерапии, которая оказывает воздействие на биоэнергетические точки с целью активизации защитных функций организма и направлена на воздействие зон коры головного мозга с целью профилактики речевых нарушений. Метод Су-Джок – эффективный, безопасный, простой в использовании, не дорогой, что немаловажно, мобильный. Данный метод можно использовать в таких режимных моментах, как перед НОД (непрерывная образовательная деятельность), во время занятия, чтобы

снять напряжение, на музыкальных занятиях и занятиях физической культурой. В теплое время, во время прогулок на игровых площадках. Метод Су-Джок можно использовать в работе с детьми как индивидуально, так и с группой детей. Су-Джок терапию можно и нужно использовать, так как она направлена на совершенствование мелкой моторики, а, как уже известно, от уровня развития мелкой моторики зависит уровень развития речи.

Следующее, о чем бы мы хотели рассказать это – воскотерапия.

«Воскотерапия» – дословно этот термин переводится как «лечение воском», но понимать его следует несколько шире – «лечение с применением воска». Характерной особенностью воска является то, что он может храниться длительное время, пчелиный воск обладает бактерицидностью, пластичностью, упругостью, мягкостью, нерастворим в воде. Внедрение в работу с детьми с нарушениями речи лепки из воска способствует не только развитию мелкой моторики, но и оказывает терапевтический эффект на организм ребенка. Работа с воском и восковыми палочками осуществляется на индивидуальных и подгрупповых занятиях, а также в свободной деятельности детей. На занятиях по подготовке к обучению грамоте традиционной стала лепка букв. Букву можно потрогать, «ощутить». Немаловажной является работа по расширению и уточнению активного словаря ребенка, которая подкрепляется лепкой предмета, тем самым развивается зрительное внимание и делается акцент на особенностях частей данного предмета, уточняется его цвет, форма.

Важной частью речи является дыхание. Красота и легкость речевого голоса, его сила, богатство динамических эффектов, музыкальность речи зависит от правильного речевого дыхания. Действительно, правильное дыхание является базой для развития правильной речи, а также предотвращает ряд отклонений в соматической сфере, улучшает общее самочувствие и эмоциональное состояние ребенка. Правильное речевое дыхание обеспечивает наилучшее звучание голоса. Своевременный вдох и правильный последующий выдох создают условия для непрерывного и плавного звучания речи, для свободного скольжения голоса по высоте, для перехода от тихой речи к громкой и наоборот. Если мы хотим воспитать здорового ребенка, надо учить правильно дышать. Если нам нужна чистая речь ребенка, нужно учить его правильному речевому дыханию. Поэтому, безусловно, работу над речевым дыханием можно отнести к здоровьесберегающим технологиям. В методической литературе описано множество приемов и способов формирования правильного дыхания. Дыхательная гимнастика является необходимым элементом в формировании правильной, красивой речи детей. Дыхательная гимна-

стика относится к традиционной методике в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи, поэтому дыхательные упражнения включены во все режимные моменты дошкольников.

В заключение отметим, что здоровьесберегающие технологии (такие как Су-Джок терапия, воскотерапия, дыхательная гимнастика) в образовательном процессе – лишь малая часть всей оздоровительной работы нашего детского сада. Широкая пропаганда способов здоровьесбережения, разъяснительная работа о своевременной помощи детям с нарушениями речи, соответствующая подготовка воспитателей в детских садах, родителей, обучение их доступным всем наиболее простым приемам здоровьесбережения, помогут быстрее и эффективнее устранять речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста.

Литература

1. Акименко В. М. Новые логопедические технологии : учебно-методическое пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 2008. 105 с.
2. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить: пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. Екатеринбург : У-Фактория, 2004. 224 с.
3. Новиковская О. А. Ум на кончиках пальцев / веселые пальчиковые игры. М. : АСТ, 2007. 94 с.
4. Осипова Ж. П. Здоровьесберегающие технологии в дошкольной логопедии // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/566139> (дата обращения: 22.03.2019).
5. Пак Чжэ Ву. Вопросы теории и практики Су-Джок терапии // Серия книг по Су-Джок терапии. Су-Джок Академия, 2009. 208 с.

Хромова Анна Юрьевна

Студент 2 курса магистратуры, очное отд., Московский городской педагогический университет; 129226, Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1; e-mail: xromova1994@bk.ru

Научный руководитель: Вальяко Светлана Михайловна, канд. психол. наук, доцент, Институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

**СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ КАК ФАКТОР,
ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЙ УСВОЕНИЕ
ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ**

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема недостаточно развития произвольного поведения у дошкольников с недоразвитием речи, что является препятствующим фактором процесса усвоения знаний, а также формирования учебной деятельности. Приведены результаты исследования произвольной регуляции деятельности как у старших дошкольников с недоразвитием речи, так и у детей с нормальным речевым развитием.

Ключевые слова: произвольная регуляция деятельности, школьные программы, подготовка к школе, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, недоразвитие речи.

Khromova Anna Yuryevna

2nd year Undergraduate Student, Full-time Department, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Scientific Adviser: Valyavko Svetlana Mikhailovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

**FORMING OF ARBITRARY REGULATION OF THE ACTIVITY
OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH THE DEFORMATION OF SPEECH AS A FACTOR
THAT PROVIDES SCHOOL PROGRAM DEVELOPMENT**

Abstract. This article deals with the problem of insufficient development of arbitrary behavior among preschoolers with a general underdevelopment of speech, which is an obstacle to the process of learning and learning.

Keywords: arbitrary regulation of activity, school programs, preparation for school, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, speech underdevelopment.

Формирование произвольного поведения является значимым для ребёнка предшкольного возраста, так как к первоклассникам настоя-

щими школами предъявляются общие психологические требования сознательной целенаправленности и управляемости. Л. С. Выготский отмечал, что в формировании ВПФ и развитии сознания важную роль принимает развитие произвольности. Деятельность дошкольника становится более целенаправленной только в том случае, если он приобретает способность контролировать и планировать свои действия. Сегодня одной из знаковых проблем становится увеличение в детской популяции детей с нарушениями речевого развития различной степени тяжести, особенно детей с общим недоразвитием речи (далее по тексту – ОНР). Процессы регуляции и контроля деятельности у детей с ОНР почти всегда не сформированы, либо существенно нарушены. В связи с этим, в основном, страдает (в процессе деятельности) анализ предъявленной педагогом (либо другим взрослым) инструкции и самого условия задания. Текущий контроль, то есть контроль по результату, обнаруживается при повторе инструкции, демонстрировании образца, при предъявлении уточняющих инструкций и др., что связано с особенностями когнитивной сферы [1]. А особенности произвольного внимания у детей с речевыми недостатками ярко проявляются в характере отвлечений [2, с. 80]. Л. С. Выготский утверждал: «С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к самому себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает овладеть этим объектом посредством организации и планирования собственных действий и поведения», – что являлось сердцем его концепции [3, с. 304]. При нормальном речевом развитии к концу дошкольного возраста речь уже выступает не только средством общения, но и средством саморегуляции. Е. Д. Хомская отмечает: «Речь является центральным по своей значимости психологическим орудием, опосредующим психические функции. Поэтому произвольная регуляция в значительной степени опирается на речевые процессы, т. е. является прежде всего, речевой регуляцией». А значит, в осуществлении произвольной регуляции высших психических функций важнейшую роль играет именно речь [5, с. 213]. К 7 годам основные психические функции, которые необходимы для успешного освоения школьной программы, становятся произвольными по способу своего осуществления. А развитие базовых учебных навыков приобретает автоматизированный вид. Следовательно, чтобы их развитие прошло путь от развернутой, избирательной, произвольной формы к автоматизированной – функции программирования, регуляции и контроля деятельности должны быть достаточно развиты еще на начальных этапах усвоения школьных навыков. В связи с этим, *целью* нашего исследования было изучение сформированно-

сти произвольной регуляции деятельности у детей с нарушениями речевого развития старшего дошкольного возраста.

При проведении экспериментального исследования использовался диагностический комплекс адекватный цели исследования, который включает три *диагностические методики*: «Графический диктант» Д. Б. Эльконина, «Образец и правило» А. Л. Венгера; Тест Пьерона-Рузера. Экспериментальное исследование было организовано в старших группах ГБОУ города Москвы Школа № 1430 СВАО в 2019 г. Экспериментом было охвачено 40 детей: 20 детей с заключением «общее недоразвитие речи» III уровня (по классификации Р. Е. Левиной). Контрольную группу составили их сверстники с нормально развивающейся речью в количестве 20 человек – группа 2. По окончании исследования были выявлены следующие результаты:

1. Более половины детей (75%) с ОНР показали уровень программирования собственной деятельности, ее контроль, а также способность к удержанию инструкции ниже среднего (т. е. низкий или очень низкий); дети с нормальным речевым развитием – 40%, что достоверно различается.

2. У 50% детей с ОНР был выявлен низкий уровень организации своих действий, умения руководствоваться системой условий задачи, в то время как таких детей с нормальным речевым развитием 15%.

3. Низкую степень (низкий уровень и уровень ниже среднего) развития действий самоконтроля и самооценки, способности понимать задачу, поставленную взрослым, и руководствоваться ею при самостоятельном выполнении задания, продемонстрировали 40% детей с ОНР, что в 2 раза больше, чем дети с речевым статусом «норма» – 20%.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Произвольная регуляция психических функций детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отстает в своем формировании по сравнению со сверстниками с нормально развивающейся речью, что проявляется в несформированности программирования собственной деятельности и ее контроля; недостаточности сформированности распределения и устойчивости внимания.

2. Общий уровень произвольной организации действий у детей с недоразвитием речи ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

3. Уровень сформированности предпосылок учебной деятельности старших дошкольников с ОНР достоверно ниже, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием. Необходимо разработать специальную программу по формированию произвольной регуляции деятельности у детей данной группы.

Литература

1. Валявко С. М. Изучение психологического возраста дошкольников с общим недоразвитием речи // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 49-56.
2. Валявко С. М. Произвольная регуляция дошкольников с ограниченными возможностями в контексте психологического сопровождения / С. М. Валявко, М. С. Староверова// Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 5-12.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Москва : Эксмо, 2003. 512 с.
4. Хомская Е. Д. Нейропсихология. СПб., 2010. С. 213.

Целых Анастасия Александровна

Студентка 2 курса магистратуры, заочное отд., Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; 300026, Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 125; e-mail: mimka.enrage@yandex.ru

Научный руководитель: Кокорева Оксана Ивановна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия

**ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Исследование показывает, что дети данной категории нуждаются в сопровождении развития данного процесса.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная идентификация, эмоциональная сфера, эмоциональные состояния, старшие дошкольники, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, ЗПР.

Tselykh Anastasiya Alexandrovna

2nd year Master Student Distance Education, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

Research Advisor: Kokoreva Oksana Ivanovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

**IDENTIFYING THE PECULIARITIES OF EMOTIONAL SPHERE
IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED
PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT**

Abstract. This article is devoted he study research of the emotional sphere of preschool children with delayed psychological development. The investigation shows that children in this category need to be accompanied by the development of this process.

Keywords: emotions, emotional identification, emotional sphere, emotional states, older preschoolers, mental retardation, children with mental retardation.

Формирование и развитие эмоциональной сферы детей – важный вопрос психологической науки, так как от него зависит очень многое в жизни ребенка – и его личностное, и его психическое развитие, становление познавательной сферы, поэтому данная тема является актуальной в области общей и возрастной психологии.

Эмоциональная (анаклитическая) идентификация является одним из важнейших навыков в жизни, который представляет собой распознавание, принятие и проявление своих эмоций и чувств [2]. Уметь

точно выразить свои эмоции и правильно распознавать эмоции другого человека имеет огромное значение в жизни. Эмоции принимают участие в установлении контакта и поддержании отношений с человеком, от них зависит успех межличностного общения и адаптация человека к окружающему миру.

Детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) сложнее идентифицировать эмоции других и понимать собственные. Такой ребёнок особый с младенчества. Это обусловлено органической недостаточностью центральной нервной системы, которая вызывает такие поведенческие проблемы, как возбудимость, двигательная расторможенность или медлительность, плохое внимание [1].

Актуальность нашего исследования состоит в том, что эмоциональная идентификация занимает особое место в развитии и воспитании ребёнка с ЗПР. Формирование и развитие эмоциональной сферы на данном этапе онтогенеза является важным, именно в этот период необходимо уделять больше внимания развитию данной сферы. Это тот возраст, когда дети оказываются перед множеством выборов, которые касаются всех сторон их жизни. В данный период времени ребёнок учится общаться со сверстниками, строить свои отношения со взрослыми, соблюдать правила, понимать и выполнять требования и многое другое, эмоциональная идентификация здесь играет значительную роль. Именно поэтому диагностика данного психического процесса так важна.

Целью исследования стало выявление особенностей эмоциональной сферы детей шестого года жизни, частные методики, используемые нами на диагностическом этапе исследования: методика А. Д. Кошелевой «Изучение эмоциональных проявлений детей» 5-7 лет; методика, направленная на изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картине (Г. А. Урунтаева) 5-7 лет; методика «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой 6-7 лет; Методика «Сюжетные картинки» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) 6-7 лет; методика «Закончи историю» (Г. А. Урунтаева) 6-7 лет.

База исследования была представлена МКДОУ № 10 – детский сад комбинированного вида города Узловая. Выборка испытуемых составила 10 человек старшего дошкольного возраста.

Теперь более подробно представим результаты, полученные с помощью методики № 1 А. Д. Кошелевой «Изучение эмоциональных проявлений детей». Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1 (10%) из детей. Средний уровень успешности выполнения методики показали 5 (50%) детей. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 4 (40%) ребёнка.

Результаты, полученные с помощью методики № 2, направленной

на изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картине (Г. А. Урунтаева). Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1 (10%) детей. Средний уровень успешности выполнения методики показали 5 (50%) детей. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 4 (40%) детей.

Результаты, полученные с помощью методики № 3 «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой. Диагностическая серия №1. Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1 (10%) ребёнок. Средний уровень успешности выполнения методики показали 4 (40%) из детей. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 5 (50%) детей. Диагностическая серия №2. Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1 (10%) ребёнок. Средний уровень успешности выполнения методики показали 4 (40%) ребёнка. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 5 (50%) детей.

Результаты, полученные с помощью методики № 4 «Сюжетные картинки» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина). Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1 (10%). Средний уровень успешности выполнения методики показали 5 (50%) детей. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 4 (40%) детей.

Результаты, полученные с помощью методики № 5 «Закончи историю» (Г. А. Урунтаева). Высокий уровень успешности выполнения методики показал 1 (10%) ребёнок. Средний уровень успешности выполнения методики показали 5 (50%) детей. Низкий уровень успешности выполнения методики показали 4 (40%) ребёнка.

Обследование детей старшего дошкольного возраста с ЗПР показало, что один ребёнок из десяти имеет высокий уровень развития эмоциональной сферы. Пять детей из десяти имеют средний уровень развития эмоциональной сферы, но в некоторых методиках у некоторых детей данной группы наблюдается тонкая грань между средним и низким уровнем, а один из детей показал низкий уровень в одной из методик. Четверо детей из десяти имеют низкий уровень развития эмоциональной сферы. В некоторых методиках у детей наблюдается тонкая грань между низким уровнем выполнения методики и очень низким.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в общем дети старшего дошкольного возраста с ЗПР имеют средний уровень развития эмоциональной сферы. Но некоторые дети ограничено использовали мимические средства в общении, могли определить не все эмоциональные состояния людей, наблюдались трудности в передаче эмоций других, эмоциональные реакции у некоторых выражены слабо. Дети не всегда правильно оценивали поведение людей. Поэтому необходимо развивать эмоциональную сферу детей данной категории, тем

самым они смогут идентифицировать эмоции других и понимать собственные. А это является важным в старшем дошкольном возрасте, когда ребёнок учится общаться со сверстниками, строит свои отношения со взрослыми, соблюдает правила, понимает и выполняет требования. А это всё играет немалую роль в обучении ребёнка, а значит в его воспитании и развитии.

Литература

1. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. М., 1973. 189 с.
2. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. М., 2006. 288 с.
3. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Дефектология. 2006. № 3. С. 15-28.

Циркова Надежда Сергеевна

Учитель-дефектолог, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17 “Ручеек”»; 603142, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Мончегорская, 16а; e-mail: Sadiknash17@yandex.ru

НАРУШЕНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье раскрыта проблема нарушения восприятия пространственных представлений у старших дошкольников с нарушением интеллекта. Приводится анализ факторов, влияющих на степень интеллектуальных нарушений. А также описаны приемы работы по формированию пространственных представлений с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, пространственные представления, ориентировка в пространстве, дошкольная олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, старшие дошкольники, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта.

Cirkova Nadezhda Sergeevna

Teacher-therapist, Municipal Budget Preschool Educational Institution “Kindergarten № 17 “the Brook””, Nizhniy Novgorod, Russia

IMPAIRED PERCEPTION OF SPATIAL CONCEPTS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. The article deals with the problem of violation of perception of spatial representations in older preschoolers with intellectual disabilities. The analysis of the factors influencing the degree of intellectual disorders is given. And also describes the methods of work on the formation of spatial representations with children of preschool age with intellectual disabilities.

Keywords: children with intellectual disabilities, spatial representations, orientation in space, preschool oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, older preschoolers, intellectual disorders, intellectual disabilities.

У дошкольников с интеллектуальными нарушениями развитие высших психических функций (ощущений, восприятий, представлений) происходит неполноценно, прерывисто, то есть скорость и уровень всех процессов в любом возрастном периоде сильно расходятся от нормального развития.

Вместе с тем, дети с нарушением интеллекта одного возраста очень сильно отличаются между собой, как по уровню, так и по динамике развития. На это влияет множества условий:

– от времени и тяжести поражения головного мозга,

- от сопутствующих заболеваний,
- условий среды: семьи, в которой воспитывается ребёнок; детей, с которыми он взаимодействует; педагогов, оказывающих коррекционную помощь.

Поэтому при коррекционной работе педагог должен учитывать потенциальные возможности каждого дошкольника.

Одним из самых глобальных условий социализации старшего дошкольника, его дальнейшего успешного обучения в школе является развитие пространственных представлений. Уровень интеллектуального развития, недостаточная форсированность пространственных представлений у ребенка влияют на интеллектуальное развитие. Подобные недостатки проявляются в нарушениях:

- графомоторных навыков,
- при обучении чтению и письму,
- в овладении элементарных математических представлений.

Существует множество способов развития ориентировки в пространстве у старших дошкольников. Хотелось бы отметить, что основными способами работы с детьми с нарушениями развития являются:

- создание наглядных ситуаций;
- активное употребление физкульт-минуток, ритмических упражнений, тренировки на построение-перестроение в пространстве группы, спортивных и прогулочных площадках («Робот», «Самолёты» и др.);
- употребление определенных предметов в обычной деятельности. Это предметы учебного и бытового обихода, приспособления для подвижных игр (мячики, флажки, воздушные шары, конусы и др.), для построения разных построек, используются песочные ящики, фанерные и картонные фигурки;

- использование дидактических игр разного содержания, с обязательным сопровождением наглядности. Например, такие дидактические игры: лото, карты-маршруты с ориентирами для построения разных предметов, тематических макетов,

- создание игровых и проблемных ситуаций также поддерживает интерес ребенка к успешному формированию ориентировки в пространстве. А успешная мотивация является залогом положительного результата.

В работе по формированию пространственных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью особое место занимает использование графических средств обучения (алгоритмы, графики, схемы).

Чтобы дети учились воспроизводить и воспринимать пространственные представления в реальной жизни на наглядных примерах, в речи, в жестах, необходимо использовать комплексный и системный

подход. В этом случае одно и то же содержание находит выражение в нескольких планах с использованием различных знаковых систем.

Применение этих способов в коррекционно-развивающей работе может помочь расширить ограниченные возможности детей с интеллектуальной недостаточностью, в плане восприятия ориентировки в пространстве. У данной категории дошкольников имеются достаточно узкие представления, не пригодные для разрешения интеллектуальных и практических задач. Успешное формирование пространственной ориентировки позволяет развить мышление ребенка, оказывает хорошее влияние на развитие творческих, конструктивных умений, делает богаче речь, эмоционально-личностную сферу в целом.

Литература

1. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. М. : Гуманитар. изд. центр «Владос», 2007. 181 с. (Коррекционная педагогика).

2. Семаго Н. Я. Формирование представлений о схеме тела у дошкольников и младших школьников: Демонстрационный материал. М. : Изд-во «Айрис-пресс», 2005.

3. Семаго Н. Я. Элементарные пространственные представления: Демонстрационный материал. М. : Изд-во «Айрис-пресс», 2006.

4. Семаго Н. Я. Пространственные представления в речи: Демонстрационный материал. М. : Изд-во «Айрис-пресс», 2006.

Чигирь Анастасия Константиновна

обучающийся ИСО, группа СДПП-1501 очного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: chigirrrr@gmail.com

Научный руководитель: Христоролюбова Людмила Викторовна, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена вопросу развития слухового восприятия у дошкольников с нарушениями слуха посредством игры. Рассмотрены дидактические игры, направленные на развитие слухового восприятия. Представлены результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: слуховое восприятие, звукопроизношение, игровая деятельность, дошкольная сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, дошкольники.

Chigir Anastasia Konstantinovna

Student of ISE, Group SDPP-1501 Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Scientific Advisor: Khristolubova Lyudmila Viktorovna Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPMENT OF HEARING IN PRESCHOOLERS
WITH HEARING IMPAIRMENT
THROUGH GAMING ACTIVITIES**

Abstract. The proposed article is devoted to the issue of the development of hearing in preschoolers with hearing impairments through the game. Considered didactic games aimed at the development of auditory perception. The results of the stating experiment are presented.

Keywords: auditory perception, sound pronunciation, play activity, preschool deaf-training, children with hearing impairments, hearing impairments, preschoolers.

Полноценное развитие речевых и психических познавательных процессов невозможно без развития слухового восприятия (РВ). Развитие восприятия вообще рассматривается как психический процесс, в результате которого происходит отражение предметов и явлений окружающей действительности в их совокупности, действующих на сенсорные органы (органы чувств).

Слуховое восприятие является формой восприятия, обеспечивающей способность воспринимать звуки (неречевые и речевые) и с их

помощью ориентироваться в окружающем мире [1]. У детей с нарушениями слуха это может быть невозможным, т. к. нарушена слуховая функция. Кроме того, их слуховое восприятие отличается недостаточной детализацией и слабой точностью, однако целенаправленная и хорошо организованная коррекция РСВ позволяет совершенствовать психический процесс восприятия, делать его многогранным и сложным, что в дальнейшем является основой для развития речи и мышления.

Формированию слухового восприятия также способствуют развитие познавательной деятельности дошкольников с нарушением слуха, совершенствование у них таких процессов, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование. Особенно важным является умение концентрировать внимание на различных звучаниях окружающего мира, что впоследствии поможет использованию полученных знаний не только в быту, но и в школьном обучении, в адаптации и социализации ребенка.

Исследования в области сурдопедагогики позволили выделить следующие особенности в РСВ: развитие остаточного слуха в процессе целенаправленного обучения восприятию на слух речевых и неречевых звучаний; создание новой слухо-зрительной основы для восприятия устной речи; обогащение представлений детей с нарушением слуха о звуках окружающего мира; обучение произношению, а именно, формирование внятной, членораздельной и естественной речи [1; 2].

С целью развития слухового восприятия у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями слуха нами была составлена и апробирована диагностическая и коррекционная программа, проведено исследование сформированности слухового восприятия.

Для проведения экспериментального исследования РСВ используются разные дидактические игры, в которых идёт целенаправленное развитие слухового восприятия, а именно:

- выработка условно-двигательной реакции на звук (обучение ощущению неречевых и речевых сигналов при постоянном увеличении расстояния от источника звука);
- восприятие звуков окружающего мира (сначала бытовых, потом природных);
- различение на слух речевого материала (это звукоподражания, слоги и слогосочетания, слова и словосочетания, тексты) [3].

Данные направления в РСВ помогли определиться в выборе и адаптации следующих дидактических игр, связанных с:

- развитием неречевого слуха (обучение реагировать на начало и конец звучания: «Разбуди Машу», «Покажи-ка»);
- обучением различению на слух звучащих игрушек («Барабан или

гармошка?»), «Что звучало?»);

– обучением различению на слух длительности звучания («Поезд едет», «Звучащее солнышко»);

– различением на слух слитных и прерывистых звучаний («Топайте-идите», «Кораблики»);

– обучением определению направления источника звука («Кто играл – где играл?»);

– развитием речевого слуха («Уберём игрушки», «Это кто?», «У кого?», «Лото», «Съедобное-несъедобное»).

Все эти игры можно использовать для развития слухового восприятия у детей на третьем году обучения.

Анализ исследования слухового восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха выявил, что для дошкольников обследованной группы характерными являются сложности, связанные со слабой детализированностью и недостаточной дифференциацией звуков, трудностью в различении на слух и в воспроизведении темпа и громкости звучания, различении и воспроизведении количества звучаний в указанных пределах. Дети с нарушениями слуха запоминают звуки и их предназначение ошибочно или смешивают их с похожими звучаниями.

В результате педагогического эксперимента удалось не только уточнить, но и повысить (хотя и в незначительной степени) уровень РСВ у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, что, с нашей точки зрения, в дальнейшем позволит определить основные направления в коррекции и развитии слухового и речевого развития детей данной группы.

Литература

1. Головниц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2001. 304 с. (Коррекционная педагогика).

2. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2001. 288 с. (Коррекционная педагогика).

3. Пельмская Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : пособие для учителя-дефектолога / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко. М. : Владос, 2008. 223 с.

Шакирова Марина Олеговна

Студент 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:shakirovato@mail.ru

Научный руководитель: Алмазова Светлана Леонидовна, канд. психол. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБСЛЕДОВАНИЮ
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
И МОНОЛОГИЧЕСКОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Аннотация. В статье представлены данные сопоставительного анализа результатов обследования лексико-грамматической стороны речи (понимание речи, активный словарь, грамматический строй речи) и монологической связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выявлена роль «ситуации успеха» в процессе психолого-педагогического сопровождения образования детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: связная речь, ситуация успеха, монологическая речь, логопедическая работа, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи.

Shakirova Marina Olegovna

2nd year Master Student Extramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Almazova Svetlana Leonidovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**LOGOPEDIC WORK OF THE SURVEY OF
LEXICO-GRAMMATICAL SIDE OF SPEECH
AND MONOLOGICAL CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOL
AGE CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS**

Abstract. The article represented the data of the comparative analysis of the results of the survey of flexico-grammatical side of speech (speech comprehension, active vocabulary, grammatical structure of speech) and monological connected speech in preschool age children with speech disorders. The role of the “situation of success” in the process of psychological and pedagogical support of the education of children of preschool age with speech disorders is revealed.

Keywords: connected speech, success situation, monologue speech, speech therapy work, children's speech, speech development, preschool speech therapy, preschool children, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general underdevelopment of speech.

Изучением особенностей развития связной речи детей с речевыми

нарушениями занимались такие ученые, как В. П. Глухов, И. Н. Лебедева, Т. А. Ткаченко и др. В связной монологической речи отражаются особенности развития фонетико-фонематической, лексической и грамматической сторон речи. В свою очередь, недостаточная сформированность связной речи сказывается на познавательном и личностном развитии обучающихся с нарушениями речи.

С целью проведения обследования нами были проанализированы и адаптированы методики Н. М. Трубниковой, В. П. Глухова, И. Н. Лебедевой и Л. Б. Баряевой [2; 4; 5]. Методика обследования лексико-грамматической и монологической речи включала: обследование понимания речи (значений слов, предложений и грамматических форм), активного словарного запаса (употребление слов, обозначающих предметы, действия, признаки, подбор антонимов), грамматического строя (составление предложений, словоизменение, словообразование), связной речи (пересказ текста, составление рассказа-описания, рассказа по сюжетной картине и серии сюжетных картин, рассказа по представлению).

В обследовании приняло участие 20 детей дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) с логопедическим заключением общее недоразвитие речи. Количественный анализ результатов обследования лексико-грамматической стороны речи показал, что у всех 20 детей с речевыми нарушениями лучше развито понимание речи, в меньшей мере активный словарь и на самом низком уровне грамматический строй речи. Это говорит об их непосредственной взаимосвязи. Качественный анализ также подтвердил, что понимание речи, в том числе грамматических форм, и уровень сформированности активного словаря влияют на возможность построения достаточно информативного, грамматически правильного предложения.

Был проведен сопоставительный анализ результатов обследования активного словаря, грамматического строя речи и монологической речи. В результате чего в количественном и качественном соотношении выяснилось, что уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи влияет на составление пересказов и рассказов. Так, трудности подбора подходящих слов различных частей речи, ошибки в изменении и образовании слов будут наблюдаться и на уровне слов, и на уровне предложений и текстов и так далее. Однако в ходе обследования монологической речи отмечались не только лексические и грамматические ошибки, но и трудности в построении текстов: нарушалась последовательность повествования, пропускались сюжетные моменты, отсутствовала завершенность рассказа и другие.

Итак, результаты проведенного обследования показали, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи связная моло-

гическая речь развита недостаточно. При обучении пересказу и составлению рассказов необходимо развитие лексической и грамматической сторон речи, а также формирование представлений о структуре текста и умений планировать связанные высказывания в логической последовательности.

Одними из важнейших условий формирования монологической речи является уверенность обучающегося в своих высказываниях и радость от собственного успеха в речи. Понятие «ситуация успеха» было введено А. С. Белкиным, а затем исследовалось И. А. Ларионовой, С. О. Ларионовой и др. [1; 3]. «Ситуация успеха» позволяет положительно настроить на работу, способствовать созданию уверенности и интереса обучающихся, повышению продуктивности их деятельности, в том числе и при организации работы по формированию монологической речи. Мы предполагаем, что формирование монологической речи посредством создания «ситуации успеха» в процессе психолого-педагогического сопровождения образования детей дошкольного возраста с нарушениями речи будет наиболее эффективно. Подтверждение этого является целью нашей дальнейшей научно-исследовательской работы.

Литература

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : книга для учителя. М. : Просвещение, 1991. 170 с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М. : Аркти, 2002. 144 с.
3. Ларионова И. А. Ситуация успеха как фактор развития отношений сотрудничества в системе «ученик-учитель» / И. А. Ларионова, С. О. Ларионова // Журнал Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16371>.
4. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине : учеб.-метод. пособие / под ред. Л. Б. Баряевой. СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. 175 с.
5. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : Урал. гос.пед. ун-т, 1998. 50 с.

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.42:372.879.6

Авдошина Ксения Олеговна

Студент 3 курса бакалавриат, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: avdoshina.ksenia@yandex.ru

Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна, канд. пед. наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ (С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящается проблеме развития регулятивных учебных действий обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках физической культуры. Пути коррекции и развития регулятивных действий. А также даны рекомендации по проведению занятий.

Ключевые слова: регулятивные учебные действия, физическая культура, методика преподавания физической культуры, уроки физической культуры, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта.

Avdoshina Ksenia Olegovna

3rd year Undergraduate Student, Full-time Otd. Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Supervisor: Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROBLEM OF FORMATION OF REGULATORY EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE LESSONS OF PHYSICAL CULTURE OF MENTALLY RETARDED (INTELLECTUAL DISABILITIES) STUDENTS

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of development of regulatory educational activities, students with mental retardation (intellectual disabilities) in physical education lessons. Ways of correction and development of regulatory actions. As well as recommendations for conducting classes.

Keywords: regulatory educational activities, physical education, methods of teaching physical education, physical education lessons, oligophrenopedagogy, men-

tal retardation, mentally retarded children, schoolchildren, intellectual disabilities, intellectual disabilities.

Умение учиться – существенный фактор повышения эффективности освоения обучающимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых основ [6].

В ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [7] и Примерной АООП для обучающихся с умственной отсталостью [5] используют понятие базовые учебные действия (БУД). В БУД входят: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. А. Н. Леонтьев дал определение регулятивным учебным действиям как самоуправлению познавательной и учебной деятельностью, и именно она обеспечивает умение организовать любую деятельность человека.

При анализе БУД было проведено исследование на выявление регулятивных учебных действий на базе образовательной организации «Екатеринбургская школа № 2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» 4 класса.

Использовалась методика из учебной программы А. А. Айдарбекова с дополнением программы специальных образовательных организаций [1; 4].

Уровень оценивания сформированности регулятивных БУД определялся как:

- высокий* уровень – самостоятельное выполнение упражнения;
- уровень *выше среднего* – использование направляющей помощи в упражнениях, где обучающийся не справляется самостоятельно;
- средний* уровень – использование стимулирующей и направляющей помощи;
- уровень *ниже среднего* – под постоянным контролем учителя, обучающей и стимулирующей помощью;
- низкий* уровень – выполнение упражнения только с обучающей помощью, при индивидуальной работе с обучающимся.

Для выявления уровня форсированности были подобраны упражнения: ходьба, передача мяча, ведение мяча, бросок мяча в кольцо, подтягивания (облегченные), толкание ядра, бадминтон, прыжок в длину. По результату исследования обучающихся в классе были получены результаты: Т – 100%; К – 62,5%; Я – 32,5%; Б – 70%.

Таким образом, лишь у одного обучающегося регулятивные учебные действия соответствуют возрастной норме. У двух обучающихся показатель выше среднего. И один обучающийся находится на низком уровне, на стадии формирования.

Коррекционная работа с обучающимися должна заключаться в обучении упражнению, через подводящие упражнения. Для примера рассмотрим упражнения с мячом. «Передача мяча» [2] – это упражнение является подводящим для спортивных игр.

На начальном этапе изучается: форма, вес, объем мяча (другого предмета), его свойств и т. д. Сложность манипуляции возникает при ориентировке в пространстве и ориентации в собственной схеме тела. Первым упражнением может стать «передача мяча по низу» – обучающийся находится в положении «сед» (сидя на полу) и отталкивает мяч от себя партнеру. Для облегчения этого упражнения можно посадить партнеров таким образом, чтобы их ноги соприкасались, тем самым создать препятствие для мяча, чтобы он не укатился. Со временем расстояние между партнерами надо увеличивать.

Затем научить выполнять «передачу мяч из рук в руки» в скручивании. Далее, «передача мяча по верху», «передача мяча из одной руки в другую» по верху. Затем переходить к броскам: броски мяча вверх двумя руками, одной рукой, ведение мяча на месте и в движении двумя руками / одной / поочередно. И, наконец, освоив броски и передачу по воздуху партнеру.

Рекомендации по работе с обучающимися:

1. При выполнении упражнений соблюдать охранительный режим.
2. При выполнении упражнений следить за техникой и правильностью выполнения, в случае, когда обучающийся не справляется оказывать обучающую помощь.
3. Когда одному из обучающихся оказывается помощь, остальные должны продолжать заниматься отработкой данного упражнения либо переходить на следующее упражнение.
4. Выполнять упражнение в собственном темпе, можно изолированно от класса (при необходимости).
5. Чтобы у обучающихся появился интерес к выполнению упражнений, урок должен проводиться в игровой форме.
6. Если у обучающегося получается какой-либо элемент лучше, чем другой и после неудачи при выполнении нового упражнения следует агрессия или негативизм, позвольте обучающемуся выполнять то упражнение, при выполнении которого он чувствует комфорт и позитивные эмоции. Когда состояние станет стабильным, ненастойчиво предложить выполнить следующее упражнение.

При развитии регулятивных учебных навыков важен подбор правильных упражнений (по уровню развития), своевременное оказание помощи, соблюдение охранительного режима и положительное эмоциональное подкрепление.

Литература

1. Айдарбекова А. А. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1-4 классы / А. А. Айдарбекова, В. М. Белов, В. В. Воронкова. М. : Просвещение, 2006. 192 с.
2. Баскетбол: Теория и методика обучения : учеб. для студентов высших учебных заведений / Д. И. Нестеровский. 3-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.
3. Об образовании : федер. закон. М. : Инфра-М, 2002. 54 с.
4. Обучение и воспитание детей в вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов-дефектологов / под ред. В. В. Воронковой. М. : Школа-Пресс, 1994. 416 с.
5. Примерная адаптированная основная образовательная программа общего образования умственно отсталых обучающихся. 2017. URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu /OVZ/08.pdf (дата обращения: 19.09.2007).
6. Трубинова Е. А. Формирование метапредметных образовательных результатов во внеурочной деятельности. М., 2017. URL: <https://moluch.ru/archive/141/39609/> (дата обращения: 09.05.2018).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт : от 1 декабря 2007 года № 309-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc/ (дата обращения: 10.05.2018).

Беспятых Александра Михайловна

Студентка 2 курса бакалавриата, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: safulya24@mail.ru

Научный руководитель: *Зак Галина Георгиевна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИХ ВНИМАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Рассматривается: психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста, внимание как психический процесс, особенности развития внимания обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Ключевые слова: развитие внимания, внимание детей, младшие школьники, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети.

Bespyatykh Alexandra Mikhailovna

Student 2nd year Undergraduate, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: *Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

CHARACTERISTICS OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF ATTENTION

Abstract. This scientific article is devoted to the problem of studying the attention of children of primary school age with mental retardation. The psychological and pedagogical characteristics of children of primary school age with mental retardation, attention as a mental process, especially the development of attention in students of primary school age with mental retardation.

Keywords: development of attention, attention of children, younger students, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children.

Тема развития внимания ребенка в отечественной психологии и педагогике была актуализирована в 1868 году К. Д. Ушинским.

«Внимание – это познавательный процесс, характеризующийся интенсивностью психической направленности и выражающийся в ее сосредоточенности на каком-либо предмете, объекте, действии» [2, с. 4]. Н. Ф. Добрынин, изучая разные особенности внимания, исследовал данное явление как сосредоточенность и направленность психической

деятельности, а также указывал на то, что внимание характеризуется обращением на побуждаемые жизненно-значимые стимулы [1, с. 21].

Значительная роль развития проблемы формирования внимания отведена отечественным психологам П. Я. Гальперину, Л. С. Выготскому, С. Л. Рубинштейну, А. Н. Леонтьеву. Патологии внимания влекут за собой поведенческие нарушения деятельности ребенка в целом. В результате недоразвития всей когнитивной сферы внимание у детей с умственной отсталостью нарушено. Это выражается в таких характерных признаках, как:

- 1) трудности в побуждении и распределении внимания;
- 2) заторможенность в переключении внимания;
- 3) заметно сниженная устойчивость.

Как замечала Л. Ф. Обухова, опираясь на исследования В. В. Давыдова, младший школьный возраст является важнейшим периодом в жизни человека, на протяжении которого ребенок усваивает навыки работы с общественно-значимой, социально-оцениваемой учебной деятельностью [3]. Из этого следует, что развитие детей младшего школьного возраста – достаточно трепетный и противоречивый процесс. Значимая проблема – познание окружающей действительности: природы, человеческих взаимоотношений. Главными психологическими новообразованиями младшего школьного возраста являются: произвольность и осознанность всех психических процессов, их внутреннее предопределение, которое происходит с помощью усвоения ребенком системы научных понятий; повышение интеллектуального уровня; понимание собственных преобразований в процессе формирования под влиянием учебной деятельности.

Исследованием свойств внимания у детей с умственной отсталостью занимались И. П. Павлов, С. Д. Забрамная, В. И. Лубовский, П. Я. Гальперин, Л. В. Кузнецова, Л. С. Выготский.

Для развития внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью значимыми особенностями этого познавательного процесса являются:

- 1) невозможность его активной длительной концентрации;
- 2) быстрая и легкая отвлекаемость;
- 3) неспособность концентрации внимания на каком-либо объекте в течение длительного времени.

Спустя некоторое время после активации мыслительной деятельности внимание ребенка с умственной отсталостью ослабевает или исчезает полностью.

Как отмечала психолог А. А. Осипова, внимание, как действие самоконтроля, нуждается в специальном обучении и тренировке [4, с. 11].

У детей с умственной отсталостью в большей степени нарушено произвольное внимание. Это проявляется в том, что ребенок, заметивший трудности, не стремится к их разрешению, отстраняется от уже начатой деятельности. Недоразвитость произвольного внимания замечается так же в том, что дети не способны сосредоточиться на конкретно одном объекте или конкретно одном виде деятельности.

Характерная особенность для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью – низкий объем внимания. Это обуславливается значительно меньшим количеством предметов, воспринимаемым ребенком. Следовательно, все остальные свойства процесса внимания у детей с умственной отсталостью нарушены. Преобладающим видом внимания является непроизвольное.

Коррекционная работа по развитию внимания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью осуществляется в двух направлениях: поддержание и побуждение внимания на специализированных тренировках, усвоение и закрепление навыков произвольного внимания в различных видах деятельности; формирование сосредоточенности, устойчивости, переключения, распределения и объема внимания в различных условиях. Эффективным способом тренировки внимания детей с умственной отсталостью в младшем школьном возрасте будут упражнения, которые осуществляются в игровых формах.

Таким образом, развитие внимания – неотъемлемая часть формирования всех сторон психики ребенка. Вследствие этого, педагогам необходимо максимально выработать произвольность всех психических процессов, а также стимулировать познавательные интересы обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Особый акцент следует сделать на формировании личностных качеств: самостоятельности, чувства ответственности, умения ставить цели и задачи, дисциплинированности.

Литература

1. Добрынин Н. Ф. Основные вопросы психологии внимания. Психологическая наука в СССР. М., 1959. 236 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во МГУ, 1972. 223 с.
3. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник для бакалавров. М. : Издательство «Юрайт», 2013. 460 с.
4. Осипова А. А. Диагностика и коррекция внимания : программа для детей 5-9 лет / А. А. Осипова, Л. И. Малашинская. М. : ТЦ Сфера, 2004. 104 с.

Бурмакина Екатерина Алексеевна

Студентка 2 курса магистратуры, заочно отд., Тульский государственный педагогический университет; 300026, Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 125, e-mail: burmakina2014@yandex.ru

Научный руководитель: Хаидов Сергей Курбанович, канд. психол. наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет, г. Тула, Россия

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения развития креативности у студентов с инвалидностью. А именно, составлена модель психолого-педагогического сопровождения, где описаны функции участников модели и их взаимодействие.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, креативность, развитие креативности, студенты-инвалиды, ограниченные возможности здоровья, лица с ограниченными возможностями здоровья, ОБЗ, высшие учебные заведения.

Burmakina Ekaterina Alekseevna

2nd year Student of Master's Degree, in Absentia., Tula State Pedagogical University, Tula, Russia

Supervisor: Khaidov Sergey Kurbanovich, Candidate of Psychology, Associate Professor, Tula State Pedagogical University, Tula, Russia

**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT
OF CREATIVITY OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

Abstract. The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support of creativity development in students with disabilities. Namely, a model of psychological and pedagogical support, which describes the functions of the participants of the model and their interaction.

Keywords: psychological and pedagogical support, creativity, development of creativity, students with disabilities, limited health opportunities, people with disabilities, disabled children, higher educational institutions.

Психологическое сопровождение развития креативности у студентов с инвалидностью мы определили как комплексную систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий, способствующих активизации творческих возможностей, саморазвитию, самореализации студентов.

Целью психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью является развитие, актуализация творческих возможностей студентов; формирование способности к творческому саморазвитию и личностно-профессиональной самореализации в учебно-профессиональной

деятельности; развитие творческого потенциала студента.

Задачами психологического сопровождения развития креативности у студентов с инвалидностью являются: актуализация субъективной креативности студентов; развитие творческой направленности и умение импровизировать.

Условия эффективности психологического сопровождения мы определили следующие: осознание студентами смысла креативности как своего внутреннего ресурса, как механизма саморазвития; принятие ценностей творчества и построение в соответствии с ними траектории саморазвития через творчество; актуализация творческих возможностей студентов, системы индивидуальных качеств, креативных умений, навыков и компетенций в личностной, интеллектуальной и коммуникативной сферах, обеспечивающих эффективность учебно-профессиональной деятельности [1].

В связи с этим считаем актуальным рассмотрение модели психолого-педагогической коррекции развития креативности у студентов с инвалидностью. В психолого-педагогических исследованиях отмечаются несколько преимуществ моделирования по сравнению с другими методами, такие как простота, наглядность, информационная емкость, адекватность, динамичность. Разработанная модель представлена на рис. 1.

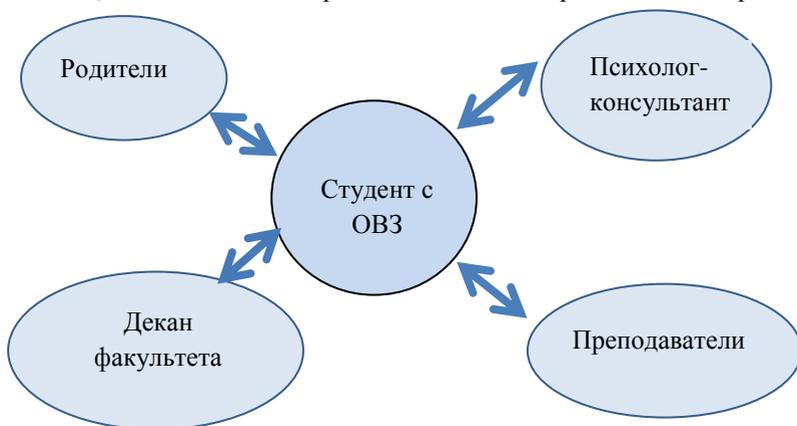


Рис. 1. Модель психолого-педагогического сопровождения развития креативности у студентов с инвалидностью

Процесс психолого-педагогического сопровождения представляет собой взаимодействие участников сопровождения: родителей, декана факультета, преподавателей, психолога. Цель каждого из участников психолого-педагогического сопровождения – создание благоприятной

творческой среды для студентов с инвалидностью.

Психолог играет ведущую связующую и просветительскую роль в данном процессе. На подготовительном этапе исследования психолог проводит просветительскую работу с преподавателями факультета психологии на тему актуальности развития креативности у современных студентов с инвалидностью, просветительская работа проводится и с родителями через изготовление буклетов и проведение просветительской лекции на данную тему, также даются небольшие рекомендации и упражнения по развитию творческих способностей. Также психологом осуществляется диагностика и коррекционно-развивающая работа со студентами на протяжении 6 месяцев.

Родители играют важную роль в психолого-педагогическом сопровождении по развитию креативности у студентов, так как родители являются главными ориентирами и авторитетами для своих детей, и именно через родителей, применяя метод убеждения, будет наиболее эффективно осуществлять развитие креативности. Родители по указанию и рекомендации психолога могут создавать креативную среду для учащегося, выполнять некие упражнения и задания вместе со студентом.

Современный *преподаватель* – это, прежде всего, организатор процесса познания, координатор и помощник студентов. Приемы и методы организации творческой деятельности студентов, которые могут развивать креативность: рефераты, доклады, сообщения по проблемным вопросам, кроссворды, стихи-посвящения, плакаты, тематические газеты, письма-обращения к потомкам, философские сочинения-размышления, презентации, проекты, исследования, и др. В процессе работы важно преподавателям отмечать желание студентов, которые хотят принимать участие во многих мероприятиях, проводимых в соответствии с планом внеаудиторной деятельности: участие в конференциях, конкурсах, научно-практических конференциях, олимпиадах, проектах.

Декан факультета психологии в процессе психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью координирует работу преподаватель-студент, дает согласие на реализацию творческого проекта, конкурсов, просветительских лекций психолога с родителями и преподавателями факультета.

Таким образом, эффективное психолого-педагогическое сопровождение в современных условиях обучения является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы со студентами с инвалидностью, но выступает как комплексная технология, поддержки и помощи студентам в развитии креативности.

Литература

1. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология. М., 2001. 301 с.

Верескун Елена Викторовна

педагог-психолог территориальной психолого-медико-педагогической комиссии города Екатеринбурга; 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Баумана, 31; e-mail: vereskun.e@mail.ru

РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме психологического сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзии, дошкольные образовательные организации, психологи, психологическое сопровождение, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, дошкольники.

Vereskun Elena Viktorovna

Teacher-psychologist of the Territorial Psychological, Medical and Pedagogical Commission of the Ekaterinburg, Ekaterinburg, Russia

THE ROLE OF THE PSYCHOLOGIST IN THE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. This article is devoted to the problem of psychological support of education of children with disabilities in the conditions of inclusion.

Keywords: inclusive education, inclusions, pre-school educational organizations, psychologists, psychological support, limited health, children with disabilities, disabled children, preschool children.

В современном российском образовании формируется модель инклюзивного (включенного) обучения, при которой дети, имеющие особые образовательные потребности, обучаются в среде своих сверстников в условиях общеобразовательных организаций. К категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) относятся дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелыми речевыми нарушениями, нарушениями когнитивного развития различной степени выраженности, нарушениями социально-эмоциональной адаптированности. Для инклюзии таких детей в среду общеобразовательной организации необходимы существенные изменения в организации процесса обучения. Для детей с ОВЗ необходимо обеспечить архитектурную доступность общеобразовательных учре-

ждений; создать специальные образовательные условия, соответствующие их потребностям. Обязательным условием инклюзивного образования детей с ОВЗ на протяжении всего периода их обучения в общеобразовательной организации является комплексное психолого-педагогическое сопровождение для обеспечения оптимального развития каждого ребенка с ОВЗ и его успешной интеграции в социум.

В условиях инклюзивной практики ключевой фигурой психолого-педагогического сопровождения становится психолог, поскольку, в отличие от специалистов смежных профилей – учителя-логопеда и учителя-дефектолога, он работает со всеми участниками образовательного процесса. В сферу его профессиональной деятельности включен не только ребенок с ОВЗ и его родители, но и его сверстники, их родители, все педагоги, работающие с этим ребенком, а также администрация образовательной организации.

Педагог-психолог в условиях инклюзии осуществляет психологическое сопровождение развития и образования детей (подростков); всего педагогического коллектива; родителей (лиц, их заменяющих) детей (подростков).

В рамках сопровождения образования детей помимо традиционной диагностической и коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ стал актуальным еще один вид психологической помощи. Она направлена на формирование у ребенка с ОВЗ социальных компетенций, его социальную адаптацию как в среде сверстников, так и в целом в пространстве образовательной организации. Ребенку с ОВЗ необходимо помочь в построении «границ» коммуникации, в создании адекватных отношений с детьми и взрослыми, формировании способов и приемов эффективного взаимодействия с ними. Кроме этого, психологическая работа должна проводиться и с детским коллективом, где обучается ребенок с ОВЗ. Она должна быть направлена на формирование у сверстников чувства принятия ребенка с ОВЗ и на повышение его социального статуса. Групповая работа с детским коллективом с обязательным включением в нее и ребенка с ОВЗ будет способствовать своевременному решению возникающих проблем, связанных с его социальной адаптацией в среде сверстников.

Психологическое сопровождение педагогического коллектива предполагает консультирование педагогов по адаптации образовательных программ в соответствии с возможностями ребенка с ОВЗ и особенностями его психологического статуса, проведение психологической работы, направленной на совершенствование их психолого-педагогического мастерства, на принятие ими индивидуальных особенностей ребенка с ОВЗ. Не менее важным является психологическая

поддержка педагогов, профилактика их эмоционального выгорания.

Психологическое сопровождение родителей включает не только работу с родителями ребенка с ОВЗ, но и обязательное психологическое просвещение родительского сообщества, формирование толерантного отношения родителей нормотипичных детей к тому факту, что в детском коллективе находится «особенный» ребенок, поскольку именно родительские установки во многом определяют отношение сверстников к ребенку с ОВЗ.

Психологическая работа с родителями ребенка с ОВЗ направлена в первую очередь, на расширение их психолого-педагогической компетентности, формирование культуры семейного воспитания, навыков эффективного взаимодействия с ребенком. Для многих родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, также требуется психологическая поддержка и помощь в принятии особенностей своего ребенка.

Организация психологического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями – важная составляющая инклюзивного образования.

Литература

1. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография / отв. ред. С. В. Алехина. М., 2013. URL: <http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents>.

2. Психологическое сопровождение семьи ребенка с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования : методические рекомендации / сост. Н. А. Крушная. Челябинск, 2016. 80 с.

3. Семаго Н. Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. М., 2012. 128 с.

4. Слюсарева Е. С. Психологическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-1. С. 179-183. URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/>.

Голованова Юлия Андреевна

Студентка 2 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me

Научный руководитель: *Хлыстова Елена Викторовна, канд. психол. наук, доцент, Уральский государственный педагогический институт, г. Екатеринбург, Россия*

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ
СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Аннотация. В статье представлен опыт экспериментального исследования отдельных составляющих Я-концепции детей старшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии слуха. Характерные особенности формирующейся Я-концепции детей данной нозологической группы выстроены в зависимости от составляющих компонентов представленного феномена: когнитивного, оценочного и поведенческого, которые обеспечивают активизацию внутренних ресурсов личностного развития.

Ключевые слова: Я-концепция, структурные компоненты, психолого-педагогическое сопровождение, экспериментальные исследования, дошкольная сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, дошкольники.

Golovanova Julia Andreevna

2nd year Master Student Extramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advision: *Khlystova Elena Victorovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**EXPERIMENTAL STUDY OF SELF-CONCEPT IN CHILDREN
OF PRESCHOOL AGE WITH A HEARING DISORDER**

Abstract. The article presents the experience of experimental study of individual components of Self-concept of preschool children with hearing impairments. Characteristic features of emerging Self-concept of children of this category are built depending on the components of the presented phenomenon: cognitive, evaluative and behavioral which provide activation of internal resources of personal development.

Keywords: Self-concept, structural components, psychological and pedagogical support, experimental studies, preschool education, hearing impaired children, hearing impairment, preschool children.

В теории Роберта Бёрнса Я-концепция представляет собой сложную взаимосвязь когнитивного, оценочного и поведенческого компонентов, оказывающих большое влияние на развитие личности индивида [1].

Становление индивидуальности каждого ребенка связано с формированием его образа-Я (когнитивного компонента), способностью оце-

нить себя (оценочного компонента) и возможностью к саморегуляции (поведенческого компонента). В дошкольном возрасте идет активное познание не только картины окружающего мира, но и становление собственной картины отношений к самому себе, Я-концепции у каждого нейротипичного ребёнка.

Рассматривая процесс становления Я-концепции ребенка с отклонениями в развитии слуха, необходимо учесть положение Л. С. Выготского «о стадиях нормального и аномального развития» [2], а именно то, что ребенок с нарушениями проходит все те же стадии формирования, что и нейротипичный ребенок, только в иные сроки, с другим темпом и качеством формирования. Поэтому нарушение слуха непосредственно будет оказывать воздействие на развитие и созревание психической деятельности индивида. Исходя из этого, Я-концепция человека с нарушениями слуха имеет свои характерные особенности [3].

Для определения основных характеристик Я-концепции обучающегося старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом (глухотой) было проведено исследование каждого компонента формирующейся Я-концепции: когнитивного, оценочного, и поведенческого.

В экспериментальном исследовании участвовало 10 обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха (глухота).

Изучение когнитивной составляющей проходило с помощью методик, направленных на исследование детского самосознания и половозрастной идентификации Л. Н. Белопольской; диагностику самоидентификации «Фотография» О. В. Белановской; на изучение наличия представлений о себе К. Е. Панасенко [4].

Результаты исследования когнитивной составляющей «Я-концепции» свидетельствуют о том, что большинство детей экспериментальной группы (70%) осознают свою половую принадлежность и понимают возрастной период своего развития, показывают свой возраст. Испытуемые экспериментальной группы распознают себя на фотографии среди других сверстников и отождествляют с собственным именем на напечатанной табличке, могут его проактилировать. Но отмечается, что детям трудно дается описание и указание на собственные личностные особенности и качества, обучающиеся не могут описать свои любимые занятия, внутренние переживания, что свидетельствует о бедности сформированных представлении образа-Я детей с глухотой.

Изучение оценочной составляющей проходило с помощью диагностического теста «Лесенка» С. Г. Якобсона; беседы и интервью на тему: «Какой Я?» И. Г. Корниловой; с помощью применения методики «В гостях у трех поросят» Е. А. Панько.

В результате исследования оценочного компонента «Я-концепции»

данные методики показали, что в экспериментальной группе значительная часть, а именно у 80% обучающихся, не соответствуют нормативным показателям (30% – завышенная оценка, 50% – заниженная оценка), и только 20% обучающихся могут адекватно оценить свои возможности.

Изучение поведенческой составляющей Я-концепции осуществлялось с помощью рисуночных проб человека А. Л. Венгера, пробы «Нарисуй букву Я», методики «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, которая подразумевала тест на тревожность с использованием специальных изображений, которые помогали понять причину того или иного поведения.

Проведенные методики на выявление состояния поведенческой составляющей «Я-концепции» показывают, что у детей наблюдается неуверенность в себе, эмоциональная обедненность, зачастую плохое настроение и, следовательно, пассивность в деятельности. При проведении рисуночных проб наблюдается несформированность представлений детей о себе, своей внешности. Многие элементы внешности упущены, скудность цветовой гаммы также подтверждает незначительность и отсутствие внимания к собственной личности. При проведении методики на выявление тревожности у 60% испытуемых наблюдается повышенный индекс тревожности, у оставшихся 40% – средний. Отсутствие низкого индекса тревожности является следствием пережитого личного отрицательного опыта ребенка, а также пребывания обучающихся в образовательном учреждении интернатного типа, нехватки внимания и любви со стороны близких родственников, поддержки ребенка в каких-либо бытовых ситуациях, недостаточных тактильных ощущений и похвалы.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования позволяет сделать вывод, что у обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением слуха недостаточно сформированы все три компонента «Я-концепции». У детей ограничены представления о своем обресе-Я, у них не сформировано понятие индивидуальности, дети не делают акценты на своих особых качествах и признаках внешности.

Анализ полученных данных по изучаемому феномену у обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением слуха свидетельствует об отклонениях в данной сфере и требует коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция. Психология самосознания : хрест. / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара : Бахрах-М, 2003. 393 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5. Основы дефектологии. 368 с.
3. Карпова Г. А. Основы сурдопедагогики : учеб. пособие для студ. высш.

пед. учеб. заведений. Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2008. 354 с.

4. Шапарь В. Б. Практическая психология. Проективные методики / В. Б. Шапарь, О. В. Шапарь. Ростов на Дону : Феникс, 2006.

Измestьева Анна Ранусовна

Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me

Научный руководитель: Алмазова Ольга Владимировна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОВЗ НА БАЗЕ ЧАСТНОГО
ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА**

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации психолого-педагогического сопровождения в условиях частного логопедического центра. Так как с каждым годом растёт число детей с ОВЗ, ощущается нехватка учреждений, готовых оказать им качественную помощь, потребность в таких центрах только увеличивается. Нехватка специалистов, специальных центров особенно актуальна в отдаленных северных городах.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дистанционное консультирование, логопедические пункты, ограниченные возможности здоровья, лица с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ.

Izmestyeva Anna Ranusovna

2nd year Master Student Extramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Almazova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**ANALYSIS OF THE CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGIC SUPPORT OF PEOPLE
WITH HEALTH LIMITATIONS BASED ON A PRIVATE
SPEECH THERAPY CENTER**

Abstract. The article deals with the problem of organizing psychological and pedagogic support in a private speech therapy center. As the number of children with health limitations increases every year, there is a shortage of institutions, which is ready to provide them with quality assistance, the need for such centers is only increasing. The shortage of specialists and special centers is particularly relevant in remote northern cities.

Keywords: psychological and pedagogic support, remote counseling, speech therapy points, limited health abilities, people with disabilities, disabled children.

В настоящее время, все больше внимания к организации психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ во всех сферах жизнедеятельности. Большинство исследований посвящено организации психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях

различного типа. Созданы модели, приемы психолого-педагогического сопровождения в школах, садах общего и инклюзивного типа. Но в условиях частного центра эта тема недостаточно изучена.

На базе «Тюменского центра логопедии и развития речи» г. Тюмени мы выявили тенденцию увеличения числа семей, обращающихся в центр из отдаленных северных территорий. На основе этого был сделан вывод, что остро стоит проблема нехватки специалистов психолого-педагогического профиля в таких регионах, как ХМАО, ЯНАО. Помощь такие семьи вынуждены искать в других городах и регионах. Этим и обусловлена актуальность нашего исследования.

Центр уже на протяжении многих лет осуществляет психолого-педагогическую помощь лицам с ОВЗ из ХМАО, ЯНАО. Обычно дети и их родители приезжают курсами, примерно по 2 недели несколько раз в год.

Для выявления эффективности психолого-педагогического сопровождения на базе центра нами была разработана анкета для опроса сотрудников на тему: *«Уровень эффективности психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ»*.

Результаты тестирования позволили нам выделить ряд условий для успешной реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их родителей из отдаленных северных территорий:

- 1) подготовка, обучение психолого-педагогических работников центра;
- 2) создание на базе центра психолого-педагогической комиссии;
- 3) организация коррекционной работы;
- 4) организация работы с родителями детей с ОВЗ;
- 5) организация сетевого сопровождения с родителями из отдаленных северных территорий (сопроводительно-дистанционное консультирование).

В ходе анализа работы центра мы выделили следующие этапы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ:

- консультационно-диагностический этап;
- коррекционный этап;
- контрольно-диагностический этап.

Мы считаем, что для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения необходимо добавить этап дистанционного консультирования. В промежутках между курсами сотрудники центра, работающие с конкретными детьми, должны продолжать проводить психолого-педагогические мероприятия дистанционно. Такая работа может быть организована посредством сети Интернет (создание сайтов, групп в социальных сетях, закрытых беседах и т. д.).

Литература

1. Беляева Н. Л. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в школе. Условия реализации проекта «Маленькая школа» // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. № 2-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-k-obucheniyu-v-shkole-usloviya-realizatsii> (дата обращения: 27.12.2018).
2. Насибуллина А. Д. Специфика психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного образования // Концепт. 2014. № S26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-uchaschihsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-sisteme> (дата обращения: 15.12.2018).
3. Овчарова А. П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 82-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-narusheniyami-v-rechevom-razvitii> (дата обращения: 29.11.2018).
4. Рудкова С. Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-razvitiya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 10.12.2018).

Касимова Эльвира Ахляфовна

Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elis_kasimova_2016@mail.ru

Научный руководитель: Нугаева Ольга Георгиевна, канд. психол. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

НАБЛЮДЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ СКРИНИНГОВОЙ ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье представлена структура диагностического исследования эмоциональной саморегуляции у детей, имеющих расстройство аутистического спектра, на этапе констатирующего эксперимента. Наблюдение, направленное на изучение особенностей эмоциональной сферы детей с РАС, рассматривается автором в качестве скринингового на этапе проведения констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: саморегуляция личности, эмоциональная саморегуляция, эмоциональные состояния, скрининговая диагностика, методы диагностики, детский аутизм, аутичные дети, РАС, расстройства аутистического спектра.

Kasimova Elvira Ahlafovna

2nd year Master Student Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Nugaeva Olga Georgievna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

OBSERVATION AS A METHOD OF SCREENING DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL SELF-REGULATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article presents the structure of the diagnostic study of emotional self-regulation in children with autism spectrum disorder at the stage of ascertaining experiment. Observation aimed at studying the peculiarities of the emotional sphere of children with ASD is considered by the author as a screening at the stage of ascertaining experiment.

Keywords: personality self-regulation, emotional self-regulation, emotional states, screening diagnostics, diagnostic methods, children's autism, autistic children, ASD, autistic spectrum disorders.

Недостаточность комплексных практических исследований психического развития детей, имеющих расстройства аутистического спектра, в последнее время очевидна. Обусловлено это тем, что в России очень быстро распространяются поведенческие технологии коррекции аутистических расстройств, основанные на схеме «стимул-реакция».

а также появляются новые теории, пытающиеся объяснить все особенности аутистического развития, исходя из отдельных фрагментов поведения ребенка с аутизмом.

Саморегуляция понимается нами как процесс, определяющий внутреннюю сознательную человеческую активность, благодаря которой происходит выполнение различных видов деятельности за счет системного участия различных явлений и уровней психики [3].

Эмоциональная саморегуляция – умение контролировать свои эмоции и эмоциональные реакции и состояния, удерживать их на приемлемом для окружающих людей уровне, с помощью которой выстраиваются и регулируются взаимоотношения с окружающим миром и людьми [1].

Следует отметить, что в нашей стране существует достаточное количество валидных и надежных диагностических методик, позволяющих проводить обследование детей с ОВЗ.

Однако большинство из диагностических методов и методик не предназначено для работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (далее – РАС). Само психолого-педагогическое обследование детей с аутизмом чаще всего затруднено, так как дети не могут удержаться в ситуации обследования, а также с трудом (или совсем никак) вступают в контакт, не следуют инструкциям.

В качестве одного из центральных методов исследования нами определен метод наблюдения.

Наблюдение в нашей работе можем назвать скрининговым и интегративным, так как в его процессе фиксируются разные параметры и характеристики деятельности детей с РАС. Данное наблюдение можно осуществлять в свободной деятельности, в режимных моментах и на занятиях; в различное время дня – на специальных обучающих занятиях или на всем их протяжении в течение дня, в игровой и пассивной деятельности.

Выделим параметры наблюдения: поведенческие особенности в свободной деятельности, в режимных моментах и на занятиях; эмоциональное реагирование на окружающих, на различные раздражители; эмоционально-волевая регуляция.

Скрининговое наблюдение должно осуществляться с соблюдением следующих условий его проведения:

1) обязательная договоренность с воспитателем о времени и целях посещения группы детей с РАС (воспитатель должен понимать, с какой целью и задачами вы приходите в группу детей);

2) незаметность, невключенность в образовательный, игровой и прочие процессы, допускается лишь доброжелательная улыбка. Необ-

ходимо заранее определить свое местонахождение в помещении при различных видах деятельности детей;

3) заранее заготовленные протоколы и листы для фиксации наблюдений;

4) наблюдение должно происходить в различных обучающих, игровых и прочих ситуациях.

Для диагностики поведенческих особенностей в свободной деятельности был выбран метод наблюдения С. С. Морозовой [4]; во время организованной деятельности – наблюдение за ребенком с РАС И. И. Мамайчук [2]; а также наблюдение за дезадаптивными формами поведения ребенка, авторами которого являются А. В. Хаустов, Е. Л. Красносельская [5].

Остановимся на основных характеристиках, которые можно выделить с помощью наблюдения.

1. Операциональные характеристики деятельности и их влияние на поведение ребенка с РАС.

Эти характеристики связаны с общим уровнем психической активности ребенка с РАС, а также являются динамическими (изменяющимися в процессе самой деятельности).

К операциональным характеристикам деятельности относятся: работоспособность (потенциальная возможность индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени); темп деятельности (скорость, с которой работают психические процессы: память, внимание, восприятие, мышление, воображение).

2. Регуляторная зрелость.

Наблюдение за ребенком с РАС в различных ситуациях позволяет оценить целенаправленность его поведения и деятельности в целом, непосредственно отражающие сформированность регуляторного компонента.

Среди характеристик регуляторной зрелости, определяющих произвольную саморегуляцию, выделим: импульсивность, спонтанность (в движениях, речевых высказываниях); реакция на высказывания в свой адрес, желание вступить в контакт, моторика (наличие / отсутствие моторной гармоничности, ловкости).

3. Речевая деятельность: речевая активность (низкая, высокая); эмоциональная неадекватность, эхолалии; признаки недостаточного развития.

4. Аффективные и эмоциональные особенности ребенка: преобладающий эмоциональный фон (например, тревожность, эйфория, возбуждение/торможение, аутоагрессия и др.); сила реакции (слезы, оби-

да, смех, агрессия и др.).

5. Коммуникативные реакции (спонтанные самостоятельные вокализации, слова, предложения, реакция на комментирующую речь взрослого, зрительный контакт с собеседником).

Таким образом, в работе были рассмотрены основные характеристики, которые можно выделить и оценить с помощью метода скринингового наблюдения у детей с расстройствами аутистического спектра при применении вышеупомянутых схем диагностического наблюдения.

Литература

1. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. М., 1995. № 1. С. 5-12.
2. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб. : Речь, 2007. 288 с.
3. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М. : Наука, 2001. 192 с.
4. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога. М. : Гуманитар. изд. центр «Владос», 2007. 176 с.
5. Хаустов А. В. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования / Е. Л. Красносельская, А. В. Хаустов, И. М. Хаустова // Практика управления ДОУ. 2014. № 1. С. 32-50.

УДК 376.42

Кириллова Нина Владимировна

Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me

Научный руководитель: Алмазова Ольга Владимировна, канд. пед. наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИХ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена особенностям нарушения поведения обучающихся с умственной отсталостью. В ней представлены методы диагностики отклоняющегося поведения и статистические данные, результаты на примере коррекционной школы-интернат. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении инклюзивного образования, а также для специалистов, которые участвуют в организации обучения и воспитания школьников с легкой умственной отсталостью в условиях общеобразовательной организации.

Ключевые слова: поведение подростков, легкая умственная отсталость, психолого-педагогическая диагностика, психолого-педагогическое сопровождение, нарушения поведения, подростки, методы диагностики, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники.

Kirillova Nina Vladimirovna

2nd year Master Student, Correspondence, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Almazova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DIAGNOSIS OF BEHAVIOR DISORDERS OF STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION IN THE PROCESS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THEIR EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of behavioral disorders of students with mental retardation. It presents methods of diagnosis of deviant behavior and statistical data, the results on the example of correctional boarding school. The materials of the article can be useful for students of higher educational institutions in the study of inclusive education, as well as for specialists who participate in the organization of training and education of students with mild mental retardation in the General educational organization.

Keywords: adolescent behavior, mild mental retardation, psychological and pedagogical diagnostics, psychological and pedagogical support, behavioral disorders, adolescents, diagnostic methods, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren.

В данной статье мы акцентируем внимание на особенностях поведенческой сферы подростков с легкой умственной отсталостью.

Вопросами поведенческих особенностей детей с умственной отсталостью занимались такие ученые, как: Д. Н. Исаев, Б. Е. Микиртумов (описали типы психопатоподобных расстройств), З. Ф. Абушева, Г. Е. Сухарева, И. А. Юркова, Д. Е. Мелехов, И. К. Сырников и другие. По данным А. Н. Исаева, из всех учеников с умственной отсталостью, выпускаемых коррекционными учебными заведениями, – около половины с нарушениями поведения, 90% из них с легкой степенью умственной отсталости [2]. Вопрос коррекции поведения таких обучающихся в образовательной организации был затронут в нашей предыдущей статье «Коррекция нарушения поведения обучающихся с легкой умственной отсталостью в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования», где описан один из наиболее эффективных методов коррекции поведения путем тренинговых психокоррекционных занятий в коррекционной школе-интернат.

В данной статье хочется обратить внимание на диагностическую составляющую. Прежде чем приступить к коррекции необходимо выявить форму расстроенного поведения, особенности проявления, возможные причины. Методами диагностики обычно являются проективные методики, опросники и карта наблюдения педагогов, психологов за детьми. Нами была использована графическая методика рисунка «Кактус» М. А. Панфиловой, целью которой является выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, а именно выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности, тревожности. Агрессия и тревожность – очень частые показатели поведенческих расстройств у детей [1]. Очень эффективным методом диагностики в условиях школы-интернат является именно наблюдение за ребенком. Наблюдать за поведением регулярно приходится учителям, воспитателям, педагогу-психологу, медицинскому персоналу и другим специалистам, принимающим участие в психолого-педагогическом сопровождении. Именно такое разностороннее наблюдение за ребенком в различных режимных моментах даёт возможность создать явную картину наличия или отсутствия проявлений, каких либо поведенческих расстройств. Поэтому нами была использована карта наблюдения по Д. Стотту, которая предназначена для изучения особенностей поведения учеников. В качестве наблюдаемых участвовали подростки из седьмых классов (всего 20 человек).

В карту наблюдения входит 16 синдромов или «симптомокомплексов», каждый из которых характеризует проявление особенностей поведения и имеет своё название [3].

Содержание симптомокомплексов:

1. НД – недоверие к людям, вещам, ситуациям.
2. Д – депрессия.
3. У – уход в себя.
4. ТВ – тревожность по отношению к взрослым.
5. ВВ – враждебность по отношению к взрослым.
6. Тд – тревога по отношению к детям.
7. А – недостаток социальной нормативности (асоциальность).
8. ВД – враждебность к детям.
9. Н – неутомимость, неусидчивость.
10. Эн – эмоциональное напряжение.
11. НС – невротические симптомы.
12. С – неблагоприятные условия среды.
13. СР – сексуальное развитие.
14. УО – умственная отсталость.
15. Б – болезни и органические нарушения.
16. Ф – физические дефекты.

Анализ результатов показал, что практически у каждого обучающегося (15 из 20) присутствуют в большей или меньшей степени проявления вышеуказанных симптомокомплексов. Наиболее частые из них оказались: ВВ – враждебность по отношению к взрослым, Эн – эмоциональное напряжение, Вд – враждебность к детям. Таким образом, у большинства обучающихся – неустойчивое расстройство поведения, которое отличается отсутствием устойчивых мотивов, повышенной внушаемостью, выраженной зависимостью настроения от внешних влияний. Отсутствие самостоятельной инициативы, повышенная внушаемость приводят, как правило, к антиобщественным формам поведения.

Причиной таких результатов будет являться:

- наличие у испытуемых интеллектуальных нарушений;
- возрастной период обучающихся (подростковый), которому свойственно проявление эмоциональной неустойчивости;
- период проведения исследования.

Наибольшие количественные показатели тех или иных симптомов поведения обучающихся с умственной отсталостью дают возможность сделать вывод о серьезных нарушениях в развитии личности и поведения ребенка.

Свойственное некоторым из них дисфорическое расстройство поведения характеризуется почти постоянным эмоциональным напряжением с нарастающей раздражительностью, тревожным беспокойством, хмурым недовольством. Замечания, несогласия, требования взрослых или конфликты с детьми могут привести к разрядке накапливающегося

напряжения в форме бурных аффективных вспышек с разрушительными действиями [3].

Показатели повышенной тревожности и агрессии также присутствуют у большинства испытуемых по результатам методики «Кактус».

Из данной работы можно сделать важный вывод. Специалистам, работающим с обучающимися с интеллектуальными нарушениями, следует уделять особое внимание поведенческой сфере. Определять значимую роль коррекции и профилактики поведенческих расстройств в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Литература

1. Амасьянц Р. А. Интеллектуальные нарушения : учебное пособие / Р. А. Амасьянц, Э. А. Амасьянц. М. : Педагогическое общество России, 2004. 448 с. : ил.

2. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб. : Речь, 2003. 391 с. : ил.

Кобяшева Альбина Миясаровна

Учитель-логопед, ведущий специалист ТПМК по работе с детьми со сложной сочетанной патологией, МБДОУ – детский сад компенсирующего вида «Центр “Радуга”»; 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Баумана, 31; e-mail: albinakobyasheva@gmail.com

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОРГАНИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
С РЕБЕНКОМ С РАС В РЕЖИМЕ ОБУЧЕНИЯ НА ДОМУ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме организации работы с ребенком с аутизмом, а именно, представлены направления коррекционно-педагогического взаимодействия специалистов и сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом.

Ключевые слова: социальные запросы, педагогическое взаимодействие, коррекционная работа, обучение на дому, домашнее обучение, детский аутизм, аутичные дети, РАС, расстройства аутистического спектра, коиниункативные навыки, межличностное общение.

Kobyasheva Albina Miyasarovna

Teacher and Speech Therapist, Leading Specialist TPMC to Work with Children with Impaired Physical and Mental Development, Complicated Combined Pathology, MBDOU Center “Raduga”, Ekaterinburg, Russia

**THE PROVISION OF ORGANIZED ACTIVITIES
WITH A CHILD WITH ASD IN HOME SCHOOLING**

Abstract. The article is devoted to the problem of organization of work with a child with autism such as the directions of correctional and pedagogical interaction of specialists and support of a family raising a child with autism.

Keywords: social needs, pedagogical interaction, remedial work, homeschooling, home schooling, child autism, autistic children, ASD, autism spectrum disorders, communication skills, interpersonal communication.

Расстройства аутистического спектра (англ. *autism spectrum disorder, ASD*, детский аутизм, ранний инфантильный аутизм, атипичный аутизм, аутизм Каннера, высокофункциональный аутизм, первазивное расстройство развития без дополнительных уточнений, детское дезинтегративное расстройство и синдром Аспергера) – нейроонтогенетическое расстройство общего и психического развития с наступлением в младенчестве или детстве. Данное расстройство характеризуется ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими действиями, а также стойким дефицитом способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие и общественные связи. Основная признак расстройства – дефицит в социальной коммуникации и социальном взаимодействии.

В пакете социальных услуг предусмотрено, что каждый ребенок с

нарушением развития должен получать образовательные услуги независимо от неврологического статуса и уровня социальных возможностей.

Ключевые направления работы с детьми с РАС: интегрированное психолого-педагогическое сопровождение, реализуемое в форме разных моделей: дробной и временной интеграции (на этапах адаптации); комплексной (полной) интеграции (на этапе коррекции/реабилитации); личностно-ориентированный подход к обучению, воспитанию и коррекции, применение методов эмоционально-образного взаимодействия: эстетопсихотерапия с элементами игровых терапевтических практик, музыкальной, театральной коррекции с использованием приемов и способов поведенческой терапии; вовлечение родителей в обеспечение реабилитационных мероприятий; организация адекватного медицинского сопровождения. Для успешной и эффективной коррекционной работы в домашних условиях особого внимания требует организация и визуализация временных понятий, речевой «регламент» взрослых, составление расписания занятий, мотивационные установки взрослых, организация пространства.

Распорядок дня. Создание особого режима дня для ребенка с РАС – крайне необходимое условие его развития и коррекции. Очень часто остается несформированным понимание продолжительности, последовательности событий; ребенок не в состоянии планировать свое время. Для преодоления данных трудностей (с учетом резко ограниченного понимания обращенной речи, склонности к стереотипам, упорядочиванию) необходимо продемонстрировать последовательность событий с использованием различных видов визуальной поддержки (схемы, таблицы, карточки, обозначающие правильное поведение), поощрения (любимая еда, специальные игры, направленные на утоление сенсорного голода), физические упражнения и т. п.

Речевой «регламент». Большинство детей с РАС выражено отстают от своих сверстников в речевом развитии. В ряде случаев доступно ситуативное понимание отдельных высказываний, но чаще всего сохраняются довольно длительные (при тяжелых формах аутизма) трудности внеситуативной речи. Соблюдение речевого «регламента» важно учитывать при разработке дальнейших направлений работы: стабильно спокойная атмосфера; строгая ситуативность обращенной речи; краткость, емкость; фиксация визуального внимания ребенка на артикуляции взрослого; обязательны комментирование действий ребенка; дублирование вопроса на фоне отсутствия реакции и формирование ответа буквально «рука в руку»; предъявление простых (преимущественно одноступенчатых) инструкций.

Мотивационные установки взрослых. Решающее влияние на эф-

фективность оказывают грамотные установки, стратегический анализ поведения родителей и правильная тактика взаимодействия родственников, педагогов, сопровождающих семью с ребенком с РАС. Основные мотивационные установки: терпимость и доброжелательность по отношению к ребенку, целеустремленность и упорство, последовательность в требованиях к ребенку, не позволять ребенку манипулировать поведением взрослого; внимательность и оптимистичность; учет интересов ребенка.

Пространство. Для ребенка с РАС окружающая обстановка должна быть упорядочена, постоянна и умеренна по отношению к предметам домашнего обихода.

Таким образом, развитие ребенка с аутизмом в несравнимо большей степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его нравственном, личностном и физическом становлении, разнообразия воспитательных и коррекционно-реабилитационных мероприятий. Правильным представляется совместная со специалистами работа по поиску рациональных способов социальной интеграции детей с аутизмом (забота о воспитании, образовании, трудоустройстве), которая соответствовала бы особым возможностям молодых людей.

Литература

1. Башина В. М. Аутизм в детстве. М. : Медицина, 1999. 236 с.
2. Коэн Ш. Жизнь с аутизмом / пер. с англ. И. Костин. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2008. 240 с.
3. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). М. : Гуманитарный ИЦ «Владос», 1997. 304 с.
4. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. М. : Теревинф, 2003. 160 с.
5. Ригина Н. Ф. Организация работы с ребенком с аутизмом / Н. Ф. Ригина, С. Ю. Танцюра. М. : ТЦ Сфера, 2018. 64 с.

УДК 376.42:373.31

Кузнецова Екатерина Викторовна

Студентка 2 курса, бакалавриат, очное отд., Уральский государственный педагогический университет: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: katu.kuznec17@gmail.com

Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме изучения познавательных учебных действий у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Рассматриваются методики, позволяющие изучить уровень сформированности познавательных учебных действий у детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: познавательные учебные действия, начальная школа, младшие школьники, методы исследования, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети.

Kuznetsova Ekaterina Viktorovna

Second year Student, Bachelor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Zach Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

RESEARCH TECHNIQUES OF COGNITIVE EDUCATIONAL ACTIONS FOR CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH MENTAL REMEDIATION

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of studying cognitive learning activities in children of primary school age with mental retardation. We consider techniques to study the level of formation of cognitive learning activities in children with mental retardation.

Keywords: cognitive learning activities, elementary school, younger students, research methods, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children.

В настоящее время является актуальной проблема формирования познавательных учебных действий у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Многие авторы (В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаранов) отмечают в своих исследованиях, что умственная отсталость характеризуется стойким, выраженным недоразвитием познавательной деятельности, возникшей в результате поражения центральной нервной системы органического генеза [3].

Актуальность обуславливается тем, что развитие познавательных

учебных действий – одно из важных условий обучения в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (ФГОС ОО с УО (ИН)) выделяется ряд обязательных требований, необходимых для реализации адаптивных общеобразовательных программ (АООП), реализующихся в образовательных организациях.

Базовые учебные действия – это элементарные и необходимые компоненты образовательной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с умственной отсталостью. БУД позволяют организовывать образовательный процесс ребенка с умственной отсталостью и включать в него следующие составляющие: личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные учебные действия. В соответствии с АООП формирование БУД происходит в процессе всего обучения и характеризуется личными и предметными результатами.

Познавательные универсальные учебные действия представляют собой комплекс операций, направленных на усвоение знаний и умений и использование их в различных условиях. Кроме того ПУД являются базой для развития логического мышления у обучающихся.

А. С. Белкин определяет педагогическую диагностику одним из компонентов образовательного процесса. Педагогическая диагностика – это реализация в образовательном процессе дифференцированного и индивидуального подходов с целью обеспечения эффективной реализации основных образовательных и воспитательных функций обучения. В качестве инструментов педагогической диагностики используются различные методики [2].

ФГОС и примерная АООП не дают точных указаний на то, как можно измерить познавательные БУД. Поэтому нами были выбраны методики, направленные на изучение познавательных учебных действий у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью:

1. Методика «Что лишнее» (невербальный вариант) (в модификации Н. Л. Белопольской) [1]. Целью данной методики является определение способности к обобщению, умение дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов.

2. Наблюдение за достижениями обучающихся в учебных ситуациях (по С. П. Баранову) [2]. Целью наблюдения является выявление в учебных ситуациях уровня сформированности познавательных БУД (умение «делать простейшие обобщения»).

3. Методика «Обобщение понятий» (в модификации Л. Ю. Субботиной). Целью данной методики является исследование обобщения.

На сегодняшний день образовательная организация может выбрать систему оценки самостоятельно. Одним из вариантов оценивания деятельности обучающихся может стать следующая: 0 баллов – действие не выполняет, задание не понимает; 1 балл – действие понимает, может выполнить только в определенных условиях и с помощью педагога; 2 балла – действие выполняет без помощи учителя, но в определенных условиях; 3 балла – способен самостоятельно выполнять действие в определенных ситуациях, может допустить ошибку, которую исправит по рекомендации учителя; 4 балла – самостоятельно применяет действия в различных ситуациях с незначительными ошибками; 5 баллов – действие выполняется самостоятельно и в любых условиях.

Результаты выполнения всех заданий вносятся в матрицу, на основании которой можно определить направления эффективной работы по формированию познавательных учебных действий у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Литература

1. Белопольская Н. Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика : руководство по использованию. Изд. 3-е, стереотип. М., 2009. 31 с.
2. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.– М. : Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.
3. Кругликов В. Н Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаранов. СПб, 2006. 190 с.

УДК 373.25

Кузьминых Елена Леонидовна

учитель-логопед, ЦПП МАДОУ № 587, г. Екатеринбург, Россия

Кузьменко Татьяна Владимировна

Канд. соц. наук, заведующий ЦПП МАДОУ № 587, г. Екатеринбург, Россия

ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОУ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена вопросу активного включения родителей в образовательный процесс ДОУ для оптимизации процесса сопровождения ребенка с ОВЗ на первой ступени обучения, а именно, представление технологии сотрудничества всех участников образовательных отношений. Проиллюстрированы этапы внедрения технологии взаимодействия. Представлены результаты внедрения технологии.

Ключевые слова: участники образовательных отношений, педагогическое взаимодействие, дошкольные образовательные учреждения, технологии взаимодействия, педагогическое сотрудничество, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, дошкольники.

Kuzminykh Elena Leonidovna

Teacher-speech Therapist, CRR MADOU № 587, Ekaterinburg, Russia

Kuzmenko Tatyana Vladimirovna

Candidate of Sociology, Head of CRR MADOU № 587, Ekaterinburg, Russia

TECHNOLOGY OF INTERACTION BETWEEN THE PARTICIPANTS OF INTEGRATED SUPPORT PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL

Abstract. The article is devoted to the issue of active parents inclusion in the PRESCHOOL education to optimize the process of children support with disabilities at the first stage of education, namely, the cooperation technology of all participants of educational relations. Illustrates the stages of the implementation interaction techniques. The results of technology implementation are presented.

Keywords: participants of educational relations, pedagogical interaction, preschool educational institutions, interaction technologies, pedagogical cooperation, limited health opportunities, children with disabilities, disabled children, preschool children.

Совместное обучение детей с типичным и нетипичным развитием, предусмотренное Федеральным государственным образовательным стандартом, – необходимость сегодняшнего времени [4]. Реализовать инклюзивную практику можно, если усилия педагогов поддерживаются родителями, удовлетворяются потребности семьи, используются компетентностные, творческие и личностные качества педагогов.

Привлечение родителей к образовательной деятельности ДОУ,

совместной конструктивной работе осложняется тем, что используемая педагогика – из прошлого, дети современные (поколение z, и вытекающие отсюда особенности), родители нацелены на будущее. Уравновесить создавшуюся образовательную ситуацию позволила технология взаимодействия участников образовательного процесса [2].

Цель – вовлечение возможностей (индивидуальных, личностных, профессиональных) всех участников образования (семьи, образовательного учреждения, учреждений культуры) в организацию инклюзивного пространства в ДООУ, максимальное использование потенциала творчества в коррекционно-развивающей работе.

Решаются следующие задачи:

– решение проблемы изолированности детей с ОВЗ с раннего возраста посредством включения семей в позитивное взаимодействие в совместной деятельности [3];

– разработка механизма эффективного взаимодействия участников инклюзивного образовательного процесса;

– создание условий детям с ОВЗ и их семьям для социально уверенного поведения, социально компетентного самоощущения в любых жизненных ситуациях;

– содействие развитию комплекса психолого-медико-педагогических мероприятий семьям, имеющим детей с ОВЗ на базе учреждения.

Структура технологии взаимодействия:

1. Диагностика общих и частных проблем воспитания и развития ребенка с нормой и отклонениями.

2. Создание адаптивной развивающей предметно-пространственной среды.

3. Разработка активных форм взаимодействия детей и взрослых.

4. Открытость детского сада и семьи средствами информационно-коммуникационных технологий и расширением нетрадиционных форм взаимодействия.

5. Мониторинг уровня эффективности взаимодействия.

6. Повышение профессионального мастерства педагогов, родительской компетенции в контексте единого культурно-образовательного инклюзивного пространства [1].

Используются различные методики, следуя которым, дети, родители и педагоги в парах, в тройках могут помогать, обучать, поддерживать друг друга, делиться опытом и открытиями, тренироваться, проверять и рефлексировать свои воспитательные действия.

Приемы и методы технологии взаимодействия:

– взаимообмен и взаимодополнение в парах;

– работа в семейных парах (воспитывающих ребенка с нормой и с

ОВЗ) по проекту;

- взаимообмен заданиями;
- методика работы по вопросам;
- сотрудничество семей «по вертикали» и «по горизонтали»;
- педагогика сотрудничества и «погружение».

Реализация содержания технологии взаимодействия предполагает комплексный подход, предусматривающий единство и согласованность всех его составных частей, взаимодействие всех участников образовательного процесса при возрастающей вариативной части обучения через игру.

Результатом реализации представленной технологии становится:

– перспективное преобразование образовательного пространства ДОО в инклюзивное;

– усиление его позитивного влияния на развитие и формирование личности ребенка с раннего возраста, что, в свою очередь, предполагает обогащение содержания, форм, методов взаимодействия участников инклюзивного пространства для создания условий их плодотворного сотрудничества;

– реализация демократизма, равенства, партнерства в отношениях педагог – ребенок – родитель;

– выработка совместных целей, форм и содержания мероприятий, определение критериев эффективности и продуктивности взаимодействия в состоянии сотрудничества и сотворчества;

– развитие коммуникативной культуры в атмосфере сотрудничества, равенства, самостоятельности и эмпатии.

Литература

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 136-145.

2. Кузьминых Е. Л. Реализация принципов инклюзивного образования // Культура инклюзии: проблемы, условия, факторы реализации : материалы всерос. научно-практической конференции. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2016. С. 72-74.

3. Кузьминых Е. Л. Интерактивная театрализованная деятельность детей и взрослых в формате инклюзивного пространства // Культура и социальная ответственность: создание инклюзивного пространства : материалы всерос. научно-практической конференции. Екатеринбург: Управление культуры администрации Екатеринбурга, 2017. С. 126-128.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155.

УДК 37.018.1:376.356

Кулешова Екатерина Алексеевна

Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me

Научный руководитель: Хлыстова Елена Викторовна, канд. психол. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ,
ИМЕЮЩИХ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА,
В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Аннотация. В статье описываются результаты экспериментального изучения особенностей формирования детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с нарушением слуха, в процессе психолого-педагогического сопровождения. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении взаимоотношений в семьях, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников с нарушением слуха в условиях психолого-педагогического сопровождения семей.

Ключевые слова: семейное воспитание, родители, детско-родительские отношения, психолого-педагогическое сопровождение, сурдопедагогика, нарушения слуха, дети с нарушениями слуха.

Kuleshova Ekaterina Alekseevna

2nd year Master Student, Extramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Khlystova Elena Victorovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**EXPERIMENTAL STUDY OF PECULIARITIES
OF PARENT-CHILD RELATIONS IN FAMILIES
WITH A CHILD WITH HEARING IMPAIRMENT**

Abstract. The article is described results of experimental study of the peculiarities of the formation of parent-child relations in families with a child with hearing impairment in the process of psychological and pedagogical support. The materials of the article can be useful for students of higher educational institutions in the study of relationships in families as well as for teachers in the organization of training and education of preschool children with hearing impairment in the conditions of psychological and pedagogical support of families.

Keywords: family education, parents, parent-child relationships, psychological and pedagogical support, deaf-teaching, hearing impairment, children with hearing impairments.

В современном мире именно семья, в частности, построение детско-

родительских отношений являются приоритетным направлением в развитии личности ребенка. Существуют различные подходы к толкованию термина «семья» и «детско-родительские отношения». Семья трактуется как малая социальная группа, основой которой является брак и кровное родство, где ее члены объединены эмоциональными связями, моральной ответственностью и взаимопомощью. В любой семье формируются детско-родительские отношения. Под детско-родительскими отношениями Н. В. Иванова понимает систему межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх – диада «ребенок – родители» и сверху вниз – диада «родители – ребенок», которые определяются совместной деятельностью и общением между членами семейной группы [1].

В дошкольных образовательных организациях ведется непрерывное психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих трудности и вопросы по развитию, обучению и воспитанию ребенка. Это дает возможность оказывать психолого-педагогическую помощь как обучающемуся, так и родителям (законным представителям) [2].

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается оказание помощи ребенку, его семье и педагогам, основой которого является сохранение свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуального вопроса. В рамках сопровождения проводится работа с ребенком и его семьей.

Исследование по изучению состояния детско-родительских отношений в процессе психолого-педагогического сопровождения проводилось на базе дошкольной образовательной организации г. Екатеринбурга. Дошкольная образовательная организация осуществляет уход и присмотр за обучающимися в возрасте от 2 до 7 лет. В экспериментальном исследовании принимали участие 10 семей, имеющих ребенка с нарушением слуха. Гендерное различие детей, принимающих участие в констатирующем этапе эксперимента, выявило следующее: 4 мальчика и 6 девочек. Возраст испытуемых – 4-6 лет. В соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии испытуемым экспериментальной группы рекомендована специальная коррекционная программа для детей с нарушением слуха.

Согласно психолого-педагогической характеристике группы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по слуху данная категория имеет собственный круг общения, то есть представители данной категории предпочитают общение только с представителями с нарушением слуха. Преобладающее большинство взаимодействует с помощью жестового языка. Важно отметить, что родители (законные представители) обучающихся при частично сохранном слухе стараются

ся ограничить ребенка в использовании речи.

Для того чтобы решить задачи исследования по выявлению специфики детско-родительских отношений был использован метод наблюдения и методики: «Тест-опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин), «Шкала общения родителя с ребенком» (А. И. Баркан), «Рисунок семьи», «Какой у вас стиль воспитания?» (модификация Р. В. Овчаровой) [3].

В процессе наблюдения были выделены и определены критерии оценки особенностей формирования детско-родительских отношений. К таким критериям относятся: стремление к взаимодействию как ребенка к родителям (законным представителям), так и наоборот; характер взаимодействия, преобладающий эмоциональный фон, использование паралингвистических средств. Исходя из полученных данных, необходимо отметить, что результаты описывают неоднородность, которая выражается в противоречии, обучающиеся стремятся к общению больше и активнее, чем их родители (законные представители). «Тест-опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин) предполагает утверждения по типу: «Мой ребенок часто мне неприятен», «Я всегда сочувствую своему ребенку» и другие. Результаты изучения особенностей детско-родительских отношений по данной методике свидетельствуют о том, что наблюдается отрицательное отношение к ребенку, родитель (законный представитель) не проявляет заинтересованности в его жизни. Результаты изучения по методике «Шкала общения родителя с ребенком» (А. И. Баркан) описывает положительное отношение к обучающемуся, которое проявляется в желании участвовать в его социальной жизни. В целом, согласно результатам методики «Рисунок семьи», наблюдается положительная динамика в формировании и построении детско-родительских отношений, но присутствуют негативные черты – замкнутость, чувство неполноценности и отсутствие уважения со стороны взрослого. Результаты по предложенной методике «Какой у вас стиль воспитания?» свидетельствуют о том, что преобладающим стилем воспитания является либеральный, которых характеризуется попустительством, отрешенностью. Полученные различные результаты могут быть связаны с тем, что ответы на вопросы со стороны родителей (законных представителей) были не искренними, проявлялись попытки скрыть действительный верный вариант, незаинтересованность и безразличие в выполнении предложенного задания.

Таким образом, наблюдается все-таки отрицательная тенденция к выстраиванию отношений между родителем (законным представителем) и ребенком, что в свою очередь, оказывает негативное влияние на формирование личности в целом. В соответствии со сделанными выводами

необходима коррекционно-развивающая программа по оптимизации детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с нарушением слуха, в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Литература

1. Иванова Н. В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении : учеб. пособие. Череповец : ЧГУ, 2002. 150 с.
2. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие. М. : Гардарики, 2005. 320 с.
3. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. – М. : Владос, 1996. – 529 с.

УДК 376.42:373.31

Кычкина Елена Тагировна

Студентка 2 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me

Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

Тьюторское сопровождение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на начальном уровне школьного образования

Аннотация. В статье представлен опыт тьюторского сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями на начальном уровне школьного образования (в образовательной организации для детей с ограниченными возможностями здоровья). Материалы статьи могут быть полезными для обучающихся высших профессиональных организаций при изучении вопросов психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а также для педагогов при организации сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на начальном уровне школьного образования.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьюторство, тьюторы, тьюторская деятельность, программы тьюторского сопровождения, педагогическая диагностика, личностные результаты, начальная школа, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, младшие школьники, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта.

Kychkina Elena Tagirovna

Student 2 Courses of a Magistracy, Correspondence Department, Ural State Pedagogical university, Ekaterinburg, Russia

Research Supervisor: Zac Galina Georgiyevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TUTOR SUPPORT OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES) AT THE PRIMARY LEVEL OF SCHOOL EDUCATION

Abstract. Experience of the organization of tyyutorsky escort of students with intellectual violations at the initial level of school education is presented in article (in the educational organization for children with limited opportunities of health). Materials of article can be useful to the studying highest professional organizations when studying questions of psychology and pedagogical escort of students and also for teachers at the organization of escort of mentally retarded students (intellectual violations) at the initial level of school education.

Keywords: tutor support, tutoring, tutors, tutor activities, tutor support programs, pedagogical diagnostics, personal results, elementary school, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, younger schoolchildren, intellectual disabilities, intellectual disabilities.

В процессе развития инклюзивной практики в России именно профессия тьютор становится актуальной. В рамках образовательной инклюзии реализуется ключевая идея по созданию специальных условий [1].

Так, во всех образовательных организациях возможно появление новых штатных единиц: тьютор, помощник, ассистент. Опыт сопровождения особого ребенка в современной школе описан О. Л. Беляевой, И. В. Карпенковой, А. В. Мамаевой, С. В. Шандыбо и другими авторами.

В рекомендациях ПМПК для такой нозологической категории, как умеренная, тяжелая и глубокая умственная отсталость также появились формулировки, рекомендуемые включить тьютора в сопровождение обучающихся данной нозологической категории.

Наше исследование, посвященное вопросам тьюторского сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями, осуществлялось на базе КОУ «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Сургутский район). Экспериментальное исследование проводилось в период с сентября 2018 года по апрель 2019 года. В эксперименте задействовано 53 респондента: 13 педагогов, 20 обучающихся, 20 родителей (законных представителей).

Проведенные диагностические обследования, позволили: получить информацию от родителей обучающихся (через анкетирование) и сравнить ее с данными, зафиксированными в процессе наблюдения за испытуемыми; объективно оценить возможности обучающихся; выявить проблемы, с которыми необходимо работать; выявить уровень сформированности навыков самообслуживания, уровень учебного поведения и сформированность коммуникативных умений обучающихся начального периода школьного обучения; сформулировать конкретные задачи в работе с каждым обучающимся. На основе полученных данных составлены программы тьюторского сопровождения на каждого обучающегося.

Составление программ выстраивалось с позиции: индивидуально-дифференцированного подхода, который позволяет учитывать особенности каждого обучающегося, предполагает всестороннее изучение личности и разработку соответствующих мер педагогического воздействия; системного подхода, позволяющего осуществить целостное, комплексное взаимодействие всех участников образовательных отношений; деятельностного подхода, который имеет практическую направленность.

Таким образом, в период апробации программ и в процессе сопоставления полученных данных обеих групп испытуемых определены следующие выводы: на начальном уровне школьного образования обучающихся с умеренной умственной отсталостью и обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития для гибкого процесса приспособления к новым условиям, для выработки адекватной реакции

на разные изменения окружающей среды необходимо создать специальные условия, в том числе и через тьюторское сопровождение [2].

Тьютор в рамках своей деятельности будет способствовать своевременному включению семьи обучающегося в образовательные отношения, с другой стороны, сможет сопровождать процессы согласованности действий всех субъектов на протяжении адаптационного периода, и всего периода начального уровня школьного образования. Деятельность тьютора будет направлена на овладение обучающимся социальными формами поведения в процессе формирования их культурно-гигиенических навыков самообслуживания, представлений о себе и о ближайшем социальном окружении, развития игровой, коммуникативной и познавательной деятельности; на решение задач по формированию у обучающегося навыков общения и совместной деятельности, на формирование его учебного поведения.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.05.2014).
2. Ганьшина Г. В. Тьюторское сопровождение адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации / Г. В. Ганьшина, Г. В. Лунина // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4.

УДК 378.14:376.1

Лут Елена Валерьевна

Студент 2 курса магистратуры, заочное отд., Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; 300026, Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 125; e-mail: elena.barabanova86@yandex.ru

***Научный руководитель:** Степанова Наталья Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия*

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье раскрываются особенности адаптационного процесса студентов-инвалидов к обучению в вузе. Представлен анализ результатов изучения социального самочувствия студентов данной категории.

Ключевые слова: адаптация студентов, адаптационный процесс, анкетирование студентов, студенты-инвалиды, ограниченные возможности здоровья, лица с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, высшие учебные заведения.

Lut Elena Valer'yevna,

Second year Master Student, Correspondence Education, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

***Research Advisor:** Stepanova Nataliya Anatol'yevna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia*

FEATURES OF ADAPTATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES TO STUDY AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article reveals the features of the adaptation process of students with disabilities to study at the University. There is the analysis of the results of the study of social well-being of students in this category in it.

Keywords: adaptation of students, adaptation process, questioning of students, students with disabilities, limited health, persons with disabilities, disabled children, higher educational institutions.

В настоящее время в отечественной практике применяется большое количество мер, направленных на облегчение процесса адаптации студентов с инвалидностью к обучению в вузе, таких как предоставление льгот при поступлении, проведение мероприятий по профессиональной ориентации, выплата социальных стипендий. Однако проблема адаптации студентов-инвалидов к вузу по-прежнему остается актуальной.

Вопросы организации адаптационного процесса студентов-инвалидов к обучению в вузе рассматривались рядом отечественных исследователей, таких как: Л. И. Аммосова, Е. И. Казакова, О. А. Козырева, М. Д. Коновалова, Г. В. Никулина, А. П. Парохонский.

Так, М. Д. Коновалова выделила основную задачу социально-

психологической адаптации: «установление межличностных контактов с одноклассниками. Так как по-новому происходит статусное и ролевое распределение, и студенту приходится завоевывать и отстаивать свое положение. Неудовлетворенность существующим статусом внутри группы может привести к состоянию тревожности, неуверенности в себе. Установление новых норм и ценностей в студенческой среде неизбежно приводит к изменению самооценки, личностных установок, формирование которых может протекать на фоне стрессовых реакций организма» [1].

Эти процессы могут обостриться на фоне хронических соматических заболеваний и физических дефектов, которыми страдают студенты-инвалиды.

С учетом данных обстоятельств в комплексной модели адаптации студентов-инвалидов к условиям вуза М. Д. Коновалова выделяет следующие компоненты:

Пространственный компонент, который состоит в освоении физического пространства вуза.

Образовательный компонент, определяющий вовлечение студента в образовательный процесс.

Социально-психологический компонент, включающий в себя социально-психологическую адаптацию к среде вуза, преподавательскому составу и однокурсникам [1].

В своем исследовании мы рассматриваем адаптацию как процесс, придерживаясь определения Г. П. Максимовой.

Под этим термином она понимает предпосылку активной деятельности студентов-инвалидов и создание условий, необходимых для ее эффективности. Так как уровень адаптации студентов различен, она делает акцент на их адаптационные способности к определенным условиям, то есть способность личности без проблем влиться в новую среду [2].

В связи с вышеизложенным доминирующее значение мы отдаем социально-психологическому компоненту адаптации, т. к. именно в этом направлении выстраивается модель отношения к выпускнику вуза либо как к инвалиду, либо как к конкурентоспособному специалисту на рынке труда [3].

Нами была проведена анкета «Социальное самочувствие» среди студентов с инвалидностью ТГПУ им. Л.Н. Толстого факультета психологии. Целью являлось изучение их социального самочувствия. Анкета выявила следующие результаты.

На вопрос: «Какое отношение к себе вы ощущаете со стороны окружающих?» 62,5% обучающихся отметили, что к ним окружающие ис-

пытаются равнодушные и 37,5% чувствуют положительное отношение.

На вопрос: «Как вы оцениваете свою жизнь?» 50% студентов с инвалидностью оценивают свою жизнь удовлетворительно, 37,5% – хорошо, 12,5% – отлично.

На вопрос: «Имеется ли у вас трудности в общении?» – у 75% обучающихся существуют трудности в общении с посторонними людьми, 12,5% отметили, что часто вступают в конфликт с родителями и друзьями, и 12,5% респондентов заявили об отсутствии трудностей в общении.

На вопрос: «Что в вашей жизни определяет образование?» – 100% студентов считают, что образование определяет возможность получения профессии, 50% определяют образование как возможность получения знаний, и по 25% отметили, что образование в их жизни определяет мировоззрение и место в общении.

Таково мнение студентов. Однако формирование основных адаптационных стратегий зависит от преобладающих форм общественного восприятия инвалидности и нарушений здоровья.

Литература

1. Коновалова М. Д. Особенности социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза // Психология обучения. 2014. № 11. С. 55-62.

2. Максимова Г. П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2007. 49 с.

3. Степанова Н. А. Организация психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов в процессе их адаптации к обучению в вузе / Н. А. Степанова, Е. В. Лут // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования. Минск : БГПУ им. Максима Танка. 2018. С. 231-235.

Мартынова Дарья Михайловна

студент 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26

Научный руководитель: Сабуров Владимир Викторович, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ РЕБЕНКА С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматривается значение вовлеченности родителей в процесс реабилитации и абилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, приводится пример социальной поддержки семьи в странах Европы и США.

Ключевые слова: семейное воспитание, родители, детско-родительские отношения, реабилитация детей, абилитация, педагогическая компетентность родителей, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, дошкольники.

Martynova Daria Michailovna

1st year Master Student, Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Saburov Vladimir Viktorovich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Russia

THE MEANING OF PARENTS IN THE EFFECTIVENESS OF REHABILITATION AND ABILITATION CHILD WITH HEALTH LIMITED OPPORTUNITIES

Abstract. The article contains the meaning of involving parents in process of rehabilitation and abilitation children with limited health opportunities and example of social support families in European countries and USA.

Keywords: family education, parents, parent-child relationships, rehabilitation of children, habilitation, pedagogical competence of parents, limited health, children with disabilities, disabled children, preschool children.

Как известно, закон «Об образовании в РФ» закрепляет за родителями преимущественное право на воспитание и обучение ребенка, а также обязанность создания основы для гармоничного развития его личности (п. 1 ст. 44 гл. 4) [4]. Родитель является самым первым педагогом для своего ребенка и имеет возможность заложить «фундамент», который в будущем даст начало формированию системы взглядов, ценностей, мировоззрения и моделей поведения взрослого человека. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) роль родительского воспитания и обучения наиболее велика, так как

именно за последними закрепляется выбор образовательного маршрута ребенка, что напрямую влияет на сроки и эффективность его реабилитации, абилитации и адаптации в обществе.

Исследования, проводимые специалистами, привели к следующим выводам:

- родители детей с ОВЗ обладают недостаточным уровнем педагогической компетентности, что мешает выстраиванию качественного сотрудничества в процессе реабилитации и абилитации ребенка с ОВЗ [3];

- примерно две трети родителей не осознают, что семейное воспитание может позитивно или негативно отразиться на развитии ребенка [5].

Получается, современная семья нуждается в социальной поддержке и сопровождении для того, чтобы научиться решать внутрисемейные конфликты и эффективнее вовлекаться в коррекционный процесс. Помощь такого рода уже оказывается семьям в Европе и Америке: создаются специальные сети «профессиональной поддержки», представляющие собой межведомственные взаимодействия различных государственных структур. Анализируя работу сетей, исследователи приходят к мнению, что люди, которые уверены, что их поддержат, способны лучше справляться с трудными жизненными ситуациями [1]. Иными словами, родители детей с ОВЗ способны положительно влиять на продуктивность коррекционной работы специалистов с детьми; сотрудничать с педагогами образовательных и иных организаций, предоставляющих помощь ребенку; закреплять в домашних условиях достигнутые в процессе реабилитации и абилитации результаты, влияя на положительную динамику в развитии ребенка с ОВЗ.

Очень большое внимание в коррекционной работе уделяется методикам, методам, тяжести нарушений в развитии у ребенка. Если родители, обладая достаточным уровнем педагогической компетентности, смогут подключаться к работе учителей-дефектологов, психологов, социальных педагогов, это позволит значительно снизить процент возникновения вторичных нарушений, а также повысить эффективность коррекционного воздействия. Это определяет необходимость выработки у родителей минимальной компетентности в вопросах развития, обучения и воспитания ребенка с ОВЗ.

Наблюдения за работой реабилитационных центров Республики Адыгея [2] показали, что, если вовлекать родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ, имеющим инвалидность, в процесс реабилитации, обучая их методам и приемам работы, можно добиться более плотного сотрудничества родителей друг с другом, со специалистами центров, с детьми, что повысит эффективность реабилитации и абилитации.

Литература

1. Силантьева Т. А. Социальная поддержка родителей детей с ОВЗ // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол.: С. В. АLEXИНА. М. : МГППУ, 2013. С. 98-99.
2. Тутаришев А. К. Роль семьи в социально-психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы реабилитационных центров Республики Адыгея) // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/rol-semi-v-sotsialno-psihologicheskoy-reabilitatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-iz-opyta-raboty-reabilitatsionnyh> (дата обращения: 20.03.2019).
3. Фальковская Л. П. Диалог взрослых: родители и специалисты в сопровождении ребенка с ОВЗ // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол.: С. В. АLEXИНА. М. : МГППУ, 2013. С. 110-112.
4. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 (ред. 21.07.14) № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 01.03.2019).
5. Яковенко Т. Д. Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г., Москва / редкол.: С. В. АLEXИНА. М. : МГППУ, 2013. С. 100-103.

Поленова Ольга Анатольевна

Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; 300026, Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 125; e-mail: olechka.polenova.96@mail.ru

Научный руководитель: Пешкова Наталья Александровна, канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия

**К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА**

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность психолого-педагогического сопровождения развития межличностных отношений студентов с инвалидностью в образовательной и социокультурной среде вуза. Показана проблема недостаточности методической разработанности данного вопроса.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, межличностные отношения, социокультурная среда, образовательная среда, студенты-инвалиды, ограниченные возможности здоровья, лица с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, высшие учебные заведения.

Polenova Olga Anatolyevna

1st year Master Course's Student, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

Research Advisor: Peshkova Natalia Aleksandrovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

**TO THE QUESTION ABOUT THE RELEVANCE
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF INTERPERSONAL RELATIONS OF STUDENTS
WITH DISABILITIES IN EDUCATIONAL, SOCIAL
AND CULTURAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

Abstract. The article considers the relevance of psychological and pedagogical support for the development of interpersonal relations of students with disabilities in the educational and socio-cultural environment of the University. The problem of insufficiency of methodical development of this question is shown.

Keywords: psychological and pedagogical support, interpersonal relations, socio-cultural environment, educational environment, disabled students, limited health, persons with disabilities, disabled children, higher educational institutions.

Проблема образования инвалидов приобрела особую актуальность для высшей школы России после принятия Федерального закона

«Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 в последней действующей в 2019 году редакции от 25 декабря 2018 года.

Инклюзивное образование является условием и средством развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в обществе. Его главной задачей является обеспечение социальной реализации и развития, а также формирование человеческого капитала и потенциала. В последние годы увеличилось число студентов с инвалидностью в российских вузах в связи с доступностью и востребованностью высшего образования для лиц данной категории.

Профессиональное образование способствует развитию социальной мобильности лиц с инвалидностью, их самореализации и развитию личности, улучшению профессиональных и жизненных перспектив, а также обеспечивает доступ к социальным ресурсам.

Образовательная и социокультурная среда оказывают социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента со стороны учебной группы, в которую он входит, а также со стороны других социальных групп, с которыми он непосредственно взаимодействует в процессе обучения в вузе, что определяет актуальность изучения развития межличностных отношений студентов с инвалидностью.

Известно, что лица с инвалидностью испытывают трудности в построении межличностных отношений. Для них характерны низкий уровень самопознания и восприятия окружающих, а также неадекватность самовосприятия, что формирует у данных студентов неудовлетворенность отношениями с социумом и нарушение социально-психологической адаптации в целом [3].

В студенческой среде складывается определенная особая система межличностных отношений, имеющая следующие особенности: малочисленность группы, что даёт возможность проявления тесных личных контактов, непосредственных связей «лицом к лицу»; отношения складываются на основе чувства симпатии, единства интересов и увлечений, общих черт характера и поведения; в группе возникают традиции, правила, обязанности и санкции [1].

Проблемой изучения психолого-педагогического сопровождения развития межличностных отношений студентов с инвалидностью в образовательной и социокультурной среде вуза занимаются такие ученые, как: Е. Л. Козуб, Д. А. Фатеева, Т. В. Климова, О. А. Козырева и др. [1; 2; 3].

Несмотря на широкий выбор работ, направленных на изучение психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, исследований, направленных на изучение развития межличностных отношений студентов

данной категории в образовательной и социокультурной среде вуза, на сегодня по-прежнему недостаточно. Это обусловлено тем, что каждое высшее образовательное учреждение в первую очередь уделяет внимание разработке индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения учебного процесса для каждого студента с особенностями в развитии.

В нашей стране при вузах появляются различные центры и лаборатории по сопровождению инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Среди них можно выделить следующие: «Центр сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья» МПГУ; «Центр инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов» СГУ им. Н.Г. Чернышевского; «Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ» МГППУ и др.

Анализ исследований психолого-педагогической литературы позволил выявить противоречие между необходимостью психолого-педагогического сопровождения развития межличностных отношений студентов с инвалидностью в образовательной и социокультурной среде вуза и недостаточной методической разработанностью этой проблемы.

Таким образом, разработка программы психолого-педагогического сопровождения развития межличностных отношений студентов с инвалидностью является весьма актуальной для высшего профессионального образования.

Литература

1. Козуб Е. Л. Особенности взаимосвязи общения и межличностных отношений в студенческих группах педагогического вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1994.
2. Козырева О. А. Организация комплексного сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в вузе. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27266505>.
3. Фатеева Д. А. Межличностное взаимодействие в условиях инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья / Д. А. Фатеева, Т. В. Климова, М. Л. Скуратовская, Л. М. Кобрина. М., 2017.

Прокопьева Нина Евгеньевна

руководитель ПМПК, учитель-дефектолог, МБДОУ детский сад компенсирующего вида «Центр “Радуга”, Территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия города Екатеринбурга; 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Баумана, 31; e-mail: prokopyeva.n.e@gmail.com

**ДОШКОЛЬНИКИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Предлагаемая статья об особенностях организации инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях города Екатеринбурга.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзии, особые образовательные потребности, дошкольные образовательные учреждения, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, дошкольники.

Prokopyeva Nina Evgen'evna

Head of the Psychological-medical-pedagogical Commission, Teacher-defectologist, MBOU Compensating Type Kindergarten “Center “Rainbow”, Territorial Psychological-medical-pedagogical Commission of Ekaterinburg, Ekaterinburg, Russia

**PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES
IN AN INCLUSIVE EDUCATION**

Abstract. The proposed article is about the features of the organization of inclusive education in preschool educational organizations of the city of Yekaterinburg.

Keywords: inclusive education, inclusions, special educational needs, pre-school educational institutions, health problems, children with disabilities, disabled children, preschool children.

Родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют право выбора дошкольной образовательной организации, в которой будет воспитываться, обучаться и развиваться их «особый» ребенок. Часто это решение в пользу детского сада общеразвивающего вида, находящегося в шаговой доступности от места проживания ребенка. Родители выбирают инклюзивное образование.

Инклюзивное образование позволяет родителям ребенка с ОВЗ решить вопросы обучения и воспитания, коррекции нарушений развития и социальной адаптации их ребенка в среде нормально развивающихся сверстников. Для этого необходимо создание специальных образовательных условий, рекомендованных психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК):

– организация логопедического сопровождения для преодоления нарушений устной речи, расширения словарного запаса, совершен-

ствования грамматического строя речи и т. д.;

– организация психолого-педагогического сопровождения, включающего развитие познавательных способностей, преодоление недостатков в формировании высших психических функций, регуляцию произвольной деятельности и поведения, преодоление общей социально-эмоциональной незрелости;

– обеспечение коррекционно-развивающей направленности всего образовательного процесса при его особой организации: проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий, особое структурирование содержания обучения в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями каждого конкретного ребенка с ОВЗ.

Важнейшую задачу в организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ выполняет психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк).

Задачи, решаемые консилиумом:

1. Своевременное выявление и комплексное обследование детей, имеющих трудности в усвоении образовательной программы.

2. Участие в разработке и реализации адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ.

3. Организация здоровьесберегающего пространства для профилактики эмоциональных, физических и интеллектуальных перегрузок.

4. Отслеживание динамики развития ребенка и эффективности коррекционной помощи.

5. Консультирование педагогов и родителей по вопросам специфики воспитания и обучения детей с ОВЗ.

Без ПМПк невозможно обеспечить «особому» ребенку качественную коррекцию, компенсацию и социализацию.

Участие родителей, педагогов и детей в совместных мероприятиях оказывает положительное влияние на психическую сферу ребенка: на развитие речи, памяти, внимания, познавательной деятельности и работоспособности, а также на такие личностные характеристики, как эмоциональная устойчивость и организованность, уверенность в собственных силах. Родители – полноправные участники коррекционно-развивающего образовательного процесса, поэтому так важно выполнение ими рекомендаций специалистов консилиума по оказанию ребенку медицинской, психологической и других видов помощи. При отсутствии в детском саду учителей-логопедов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов необходимо ориентировать родителей на получение квалифицированной поддержки в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, развивающих центрах, медицинское сопровождение невролога, психиатра, офталь-

молога, ортопеда и др., при этом важно не упустить сензитивные периоды развития дошкольника.

Качественно организованное обучение дошкольников в инклюзивных образовательных организациях обеспечивает положительную динамику усвоения рекомендованной программы, высокую удовлетворенность семьи ребенка с ОВЗ результатами коррекционной работы, обеспечивает максимальную социализацию ребенка с особенностями развития, формирует общечеловеческие ценности, такие как взаимное уважение и понимание, толерантность, дает возможности гармоничного развития личности.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1].

Литература

1. Семаго М. М. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. М. : АРКТИ, 2014. 368 с.

Рябушевская Екатерина Евгеньевна

Студентка 2 курса бакалавриата, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: katyaa_lalala@list.ru

Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна, канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБЕ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме сформированности мотивационной сферы обучающихся с умственной отсталостью, а именно сформированности положительного отношения к обучению. Рассмотрены приемы, направленные на формирование положительных мотивов обучения.

Ключевые слова: мотивационная сфера, учебная мотивация, учебная деятельность, начальная школа, положительные мотивы обучения, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, младшие школьники.

Ryabushevskaya Ekaterina Evgenievna

2nd year Undergraduate Student, Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research advisor: Zach Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**METHODS AND TECHNIQUES OF FORMING A POSITIVE
ATTITUDE TO LEARNING IN STUDENTS
OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION**

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of the formation of the motivational sphere of students with mental retardation, namely the formation of a positive attitude towards learning. Considered techniques aimed at the formation of positive learning motives.

Keywords: motivational sphere, educational motivation, educational activities, primary school, positive learning motives, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, younger schoolchildren.

Мотивация к учебной деятельности – важнейший компонент образовательного процесса. Именно мотивация заставляет учеников ощущать потребность в знаниях, прилагать усилия для того, чтобы их получить. Но иногда мотивы, которые преследуют школьники, весьма просты, например, получить от родителей желанный подарок, похвалу от учителя. Также уровень развития учебной мотивации может служить своеобраз-

разным показателем психического развития ребенка. Поэтому на сегодняшний день проблема недостаточного изучения мотивационной сферы у учащихся с умственной отсталостью является актуальной.

Мотивационная сфера у обучающихся с умственной отсталостью характеризуется слабой выраженностью, незрелостью, их побуждения в деятельности носят кратковременный характер, мотивы ограничены сферой актуальных потребностей. Отношение к учебе у школьников с умственной отсталостью пассивное, безучастное. Это определяется тем, что ребенок на этапах дошкольного и начального школьного образования не получил должной коррекции. В силу особенностей интеллектуальной деятельности, отсутствия интересов, школьник с умственной отсталостью не заинтересован в посещении школы и, соответственно, равнодушно воспринимает все, что с ней связано. Стоит отметить, что учебная деятельность для обучающихся начальных классов с умственной отсталостью не является лично значимой, не вполне доступным оказывается и смысл деятельности и входящий в ее состав отдельных учебных действий. В большей мере их привлекает операционная сторона учебных действий, которая, чаще всего осуществляется извне, то есть мотивируется учителем, родителями.

Развитие мотивационной сферы на начальном этапе обучения в школе – основополагающая задача, ведь если не сформировать у ребенка положительное отношение к учебе, то о хороших результатах можно забыть.

В работе с обучающимися с умственной отсталостью одной из важнейших составляющих будет являться личность учителя. Для формирования устойчивых положительных мотивов обучения учитель может предпринять свои методы и способы, которые будут ориентированы на каждого ученика индивидуально.

Достижение поставленной цели возможно при решении ряда задач:

1. Формирование положительного отношения к обучению, школе.
2. Формирование позиции школьника.
3. Развитие познавательных интересов к учебному процессу и содержанию учебной деятельности.

Для формирования положительного отношения к школе и обучению учитель должен, во-первых, создать благоприятную атмосферу в классе в рамках учебного процесса.

Во-вторых, необходимо исключить отрицательные формы подкрепления (упреки, выговоры), а в большей степени уделять внимание положительному стимулированию обучающихся (похвала, эмоциональная поддержка).

Важным аспектом в формировании положительного отношения к учебе станет создание для обучающегося ситуации успеха в учебной

деятельности, что поможет ему приобрести уверенность в себе и своих силах, ощутить радость и удовлетворение.

Для формирования позиции школьника можно использовать такие приемы:

1. Выбор партнера для самостоятельной учебной деятельности. Одной из главных задач начального образования является формирование коммуникативных навыков. С помощью этого приема учитель сможет организовать не только усвоение необходимых коммуникативных составляющих, но и усвоение учебного материала в комфортной для обучающегося обстановке.

2. Создание ситуации активного влияния в совместной деятельности или игра «Я – учитель». Использование различных вариантов взаимоконтроля и взаимопомощи позволит обучающимся развить коммуникативные навыки, а игровая ситуация «Я – учитель» позволит обучающимся ощутить ответственность за свою работу.

3. Организация ситуации личностного выбора задачи, упражнения. Учитывая особенности обучающихся с умственной отсталостью, предлагается минимальная вариация выборов (по содержанию, количеству или степени сложности). Данный прием поможет обучающемуся грамотно распределить свои силы, выбрать материал, с которым ему комфортнее работать, а учителю – создать ситуацию успеха для ученика.

Для развития познавательных процессов следует:

1. Использовать различные виды педагогической оценки (предметные, персональные, моральные). Особенно актуально это будет в ситуации, когда предметная оценка будет ниже ожидаемой учеником. В этом случае педагог может похвалить и оценить ученика с точки зрения характера выполнения работы, отметить положительные индивидуальные качества.

2. Использовать игровые ситуации на уроке. Игровой мотив для обучающихся с умственной отсталостью является ведущим, поэтому использование игровых ситуаций позволит учителю развить активность ученика, включить в образовательный процесс. Играя, обучающиеся непроизвольно закрепляют полученные на уроки знания.

3. Использовать на уроках информационно-коммуникационные технологии (презентация, видеоряд). Данный прием поможет заинтересовать обучающихся.

Литература

1. Осипова Г. И. Особенности формирования мотивации обучения младших школьников с умственной отсталостью. URL: http://vvedenkashkola.ucoz.ru/9/1/30.10.2017_osoben-ti_form-ija_motivacii_obucheni-i.pdf.

2. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд., испр. М. :Издательский центр «Академия», 2005. 464 с.

Симинякина Людмила Владимировна

Студентка 3 курса бакалавриата, очное отделение, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого; 300026, Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 125; e-mail: mila.siminyakina@mail.ru

Научный руководитель: Пешкова Наталья Александровна, канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. Данная статья посвящена диагностике произвольной памяти, а именно исследованию произвольной памяти у детей с задержкой психического развития. Обоснованы и описаны методы диагностики произвольной памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Представлены результаты исследования диагностической программы.

Ключевые слова: память детей, произвольное запоминание, произвольная память, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, ЗПР, младшие школьники.

Siminyakina Lyudmila Vladimirovna

Student of the 3rd year Undergraduate Course, Full-time, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

Scientific Adviser: Peshkova Natalia Alexandrovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

**METHODOLOGICAL JUSTIFICATION OF THE RESEARCH
OF THE ARBITRARY MEMORY OF YOUNGER SCHOOLBOYS
WITH A DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT**

Abstract. This article is devoted to the diagnosis of arbitrary memory, namely the study of arbitrary memory in children with mental retardation. The methods of diagnosing arbitrary memory in children of primary school age with mental retardation are considered. The results of the study of the diagnostic program are presented.

Keywords: children's memory, arbitrary memorization, arbitrary memory, mental retardation, children with mental retardation, junior schoolchildren.

Значение памяти в жизни человека имеет большое значение: без нее никакая деятельность была бы невозможна. И. М. Сеченов указывал, что без памяти наши ощущения и восприятия, исчезая бесследно по мере возникновения, оставляли бы человека вечно в положении новорожденного [6].

К числу актуальных, но ещё недостаточно изученных проблем относится изучение вопросов по развитию произвольного запоминания у

младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР).

Вопросами развития произвольной памяти у детей с ЗПР занимались многие педагоги и психологи: Н. Г. Поддубная (1980); Т. А. Владова (1973); М. С. Певзнер (1959); Т. В. Егорова (1973) и др. А. Н. Леонтьев провел специальные исследования непосредственного и опосредствованного запоминания в детском возрасте [2].

В качестве особенностей памяти у детей с ЗПР ученые выделяют низкий уровень объема и скорости запоминания, сниженное развитие слуховой и зрительной памяти, отсутствие умения организовывать и контролировать свою работу и т. п. [1].

Нами за основу исследования памяти взят деятельностный подход, в рамках которого память определяется как познавательный психологический процесс, включающий запоминание, сохранение, припоминание (воспоминание, воспроизведение), узнавание и забывание информации (Р. С. Немов) [4].

Произвольной памятью называют осознанное запоминание какого-либо образа, связанного с определённой целью и осуществляемое через специальные приемы [5].

Выделяют следующие свойства памяти: объем, скорость запоминания, длительность сохранения и точность воспроизведения [3].

При разработке диагностической программы за критериальную основу были взяты следующие свойства произвольной памяти: объём, скорость запоминания, длительность сохранения и узнавание. Исходя из вышеперечисленного, были подобраны диагностические методики: «Определение объема кратковременной зрительной памяти» (Р. С. Немов), «10 слов» (А. Р. Лурия), «Узнай фигуры» (В. Богомолов), «Исследование логической и механической памяти методом запоминания двух рядов слов» (А. В. Петровский).

Все выбранные методики отличаются валидностью, простотой выполнения. Также они все являются апробированными.

По результатам, полученным с помощью методик, составивших диагностическую программу, были выявлены следующие особенности произвольной памяти обследуемых младших школьников с задержкой психического развития:

– преобладание низкого уровня сформированности объема кратковременной зрительной памяти, что говорит о том, что большинство обследуемых способны одновременно сохранять лишь незначительное количество объектов, при этом, систематически отвлекаясь на посторонние раздражители;

– преобладание среднего уровня состояния памяти и динамики запоминания, утомляемости, активности внимания, а также развития

процесса узнавания, что говорит о том, что дети, в виду своих особенностей и ведущего нарушения, могут воспринимать, сохранять и, через определенное время, точно воспроизводить запечатленную в памяти информацию (достаточное количество объектов);

– преобладание среднего уровня развития процесса узнавания, т. е. дети, в виду своих особенностей и ведущего нарушения могут воспринимать достаточное количество объектов (фигур);

– преобладание механического запоминания над словесно-логическим, что не позволяет охватить больший объем заучиваемого материала. Расширение логических связей позволило бы увеличить объем запоминания.

Литература

1. Кузнецова Л. В., Переслени Л. В. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

2. Левченко И. Ю. Патопсихология: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 232 с.

3. Маклаков А. Г. Общая психология / ред. П. Алесов. М.: Издательство «Питер», 2018. 583 с. Серия : Учебник для вузов.

4. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2003. Кн. 1 : Общие основы психологии. 688 с.

5. Раен А. А. Психология человека от рождения до смерти / под общей редакцией А. А. Реана. М. : Издательство «АСТ», 2015. 656 с.

6. Сеченов И. М. Избранные произведения. М. : АН СССР, 1952. Том 1. Физиология и психология. 774 с.

Скачко Елена Игоревна

Воспитатель, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1», г. Екатеринбург, Россия

ФОРМЫ И ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ СРЕДСТВАМИ АРТТЕРАПИИ

Аннотация. В процессе таких видов искусств, как рисование и рисование под музыку представлены коррекционные задачи, решаемые средствами арттерапии как одним из способов деятельности. Представлены несколько форм внеклассной работы с умственно отсталыми младшими школьниками.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, арттерапия, коррекционная работа, начальная школа, группы продленного дня, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, младшие школьники, формы работы, методы работы.

Skachko Elena Igorevna

Teacher, Ekaterinburg School № 1, Ekaterinburg, Russia

FORMS AND TECHNIQUES OF CORRECTION OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION IN THE GROUP PRODLENNOGO DAY MEANS OF ART THERAPY

Abstract. In the process of these types of arts are presented corrective tasks that are solved by means of art therapy (drawing, drawing to music) as one of the ways. There are several forms of extracurricular work with mentally retarded younger students.

Keyword: pedagogical support, art therapy, correctional work, elementary school, after-school groups, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, younger students, forms of work, methods of work.

Для обучающихся с умственной отсталостью характерны отклонения в развитии познавательной, эмоционально-волевой, моторной сфер, что необходимо корректировать с помощью форм художественной деятельности. З. Фрейд и К. Юнг впервые в своих идеях рассматривали арттерапию (терапию искусством) как один из важнейших терапевтических методов, помогающий психически больным выразить свои скрытые переживания в картинках и освободиться от них.

В настоящее время арттерапия рассматривается как один из видов коррекции тех или иных сторон личности у умственно отсталых учащихся младших классов специальной организации.

Уроки рисования, по мнению И. А. Грошенкова, М. Ю. Рау, О. Я. Боровика, незаменимая коррекционная работа, помогающая познакомить детей с пейзажем, натюрмортом, лепкой (сюжетной, предметной), а также способствует овладению коммуникативными навы-

ками в индивидуальной и коллективной работе. При занятии музыкой идет формирование творческих способностей, знакомство с различными видами жанров музыкальных произведений, их темпа, ритма. Важно помнить, что для большего эффекта необходимо использовать два этих направления одновременно.

В процессе двух этих видов искусств решаются следующие коррекционные задачи:

1. Развитие и поддержка у младших школьников с умственной отсталостью желания рисовать и слушать музыку, эмоционально на них откликаться, рассказывать о них.

2. Формировать о них представление как о видах искусства.

3. Расширять их творческие способности, развивать впечатления, расширять кругозор, знакомить с элементарной терминологией.

4. Осуществлять коррекцию познавательной, эмоционально-волевой, моторной сфер.

5. Развивать и совершенствовать коммуникативные навыки.

Внеклассная деятельность должна быть шире и богаче, так как она является неотъемлемой частью коррекционно-педагогической работы и носит безграничные возможности, она не так сильно «скована» программой, на которую есть определенная структура и компоненты. Внеучебная деятельность – это то поле, которое необъятно и воспитатель может построить ее так, как считает нужным, и насколько будут развиты его профессиональные навыки, творчество, фантазия и воображение.

Существуют несколько форм внеклассной работы с умственно отсталыми младшими школьниками:

1) культурно-досуговая общешкольная деятельность;

2) художественно-факультативная, кружковая работа;

3) индивидуально-художественная работа с отдельными учащимися в разных видах искусства.

Выбор какой-либо формы работы зависит от тех целей и задач, которые преследует воспитатель.

П. Ф. Каптерев подчеркивал такие значимые качества для педагога, как объективность, внимательность, чуткость (особенно к слабым, трудным ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, самокритичность, подлинная любовь к детям, необходима особая образовательная программа, в которую непосредственно включена арттерапия как особый вид искусства.

А. И. Копытин предложил следующие приемы для коррекции средствами искусства:

1. Упражнения с различными изобразительными материалами для активизации и развития сенсомоторной сферы и для формирования

положительных эмоциональных состояний.

2. Рисование, лепка автопортрета, изображение себя таким, как тебя видят другие, нарисовать свой герб, который отражает характер твоей личности.

3. Рисунки на такие общие темы, как зло и добро, страх, твои переживания, твое эмоциональное состояние на данный момент.

4. Упражнения, помогающие узнать семейные отношения того или иного ребенка, его отношение к семье и наоборот отношение семьи к ребенку.

5. Работа в парах для развития коммуникативных навыков и способности проявлять свои эмоциональные состояния, доказывать свою точку зрения.

6. Совместное групповое рисование.

7. Групповые изобразительно-музыкальные игры.

Арттерапия используется для всестороннего развития личности, для коррекции всех психических функций, занимает важное место при развитии положительных эмоциональных состояний у младших школьников с умственной отсталостью. Воспитателю необходимо быть творчески развитым, эмоционально мобильным, современно развитым и обладать профессиональными качествами и навыками.

Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [2; 3; 4].

Литература

1. Баталова М. Х. Знать основные цвета // Мир красок. 2012. URL: <http://ped-kopilka.ru/blogs/batalova-marina/obuchenie-detei-s-uo.html>.

2. Медведева Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, Т. А. Добровольская. М. : Академия, 2012. 248 с.

3. Шацкая В. М. Музыкальное воспитание и развитие ребенка. М. : Академия, 2011. 300 с.

4. Юрченко Т. А. Артпедагогика, арттерапия в развитии дошкольников. М. : Педагогическое Общество России, 2014. 400 с.

УДК 376.42

Сметанина Софья Андреевна

Студентка, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sofya.smetanina.99@mail.ru

Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения социально-бытовой ориентировки обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Рассматривается теоретический аспект проблемы, направления коррекционной работы, способствующие повышению сформированности социально-бытовой ориентировки и методы формирования социально-бытовой ориентировки.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентировка, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники.

Smetanina Sofya Andreevna

Student, Full-time Otd., Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Zach Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**SOCIAL ORIENTATION OF STUDENTS WITH MENTAL
RETARDATION: THEORETICAL ASPECT**

Abstract. The article is devoted to the study of social orientation of students with mental retardation (intellectual disabilities). The theoretical aspect of the problem, directions of correctional work, contributing to the formation of social orientation and methods of formation of social orientation are considered.

Keywords: social and household orientation, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren.

Под термином социально-бытовая ориентировка понимают комплекс умений и навыков, непосредственно связанный с организацией социального поведения и общения с окружающими людьми в разнообразных социально-бытовых ситуациях [2].

Социально-бытовая ориентировка имеет большую значимость, когда идёт речь о социализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Таким обучающимся социально-бытовая ориентировка даёт возможность освоить необходимые умения и навыки, которые будут важны в самостоятельной деятельности, социально-бытовая ориентировка способна помочь таким учащимся социализироваться в обществе.

У обучающихся с умственной отсталостью наблюдаются проблемы в социально-бытовой адаптации и ориентации, эти проблемы в первую очередь обусловлены наличием нарушений в познавательной деятельности. У нейротипичных (нормально развивающихся) детей социальная адаптация проходит произвольно, а дети с умственной отсталостью в силу своих нарушений не имеют возможности самостоятельно и без посторонней помощи обучиться образцам решения бытовых задач. Низкая социальная активность, несоответствующая действительности самооценка, неумение применять полученные навыки в других ситуациях не позволяют таким обучающимся развивать социальную адаптацию [3].

Представленная выше информация указывает на то, что обучающимся с умственной отсталостью необходима коррекционная работа, направленная на формирование у них социально-бытовой ориентировки. Для формирования у таких обучающихся социально-бытовой ориентировки необходимо следующее:

1) необходимо развивать у учащихся умение адекватно воспринимать собственную социальную роль;

2) необходимо увеличивать социальный и бытовой опыт обучающихся с умственной отсталостью, для этого нужно:

– приблизить образовательный процесс к реальным жизненным условиям;

– организовать условия для эмоционального, ситуативно-делового общения со сверстниками и взрослыми;

– закреплять приобретённые знания и умения на практике;

3) необходимо научить детей обслуживать себя самостоятельно.

Чаще всего формирование социально-бытовой ориентировки происходит в сюжетно-ролевых играх, в устных беседах, в организации различных экскурсий, а также в проектной деятельности обучающихся [1].

Наиболее распространённым методом формирования социально-бытовой ориентировки является сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра даёт возможность учащемуся почувствовать свои возможности. Выбирать сюжет для такой игры нужно из реальной жизни, помимо этого сюжет игры должен опираться на соответствующий опыт обучающихся. Педагогу необходимо создать для учащегося ситуацию выбора и рассмотреть различные варианты принятия самостоятельного решения. После этого педагогу необходимо обсудить решения и необходимо показать положительные действия с объяснением их смысла. Обучающихся необходимо научить моделировать различные ситуации. На уроках нужно рассматривать как можно больше жизненных ситуаций, так как это даст уверенность в том, что обучающиеся

будут применять полученные умения в новой для себя ситуации. Например, сюжетно-ролевая игра «Продуктовый магазин» позволяет обучающимся научиться самостоятельно выбирать продукты питания. Учащимся предлагается выбрать набор продуктов и посчитать их стоимость. В ходе организации игровых действий (по вербальной инструкции учителя) ученики осваивают правила поведения в магазине. Во время диалога с «продавцом» у них происходит развитие коммуникативных навыков. Такая игра даёт возможность развивать социально-бытовые навыки: правильное поведение в магазине, умение выбрать продукты, навык общения с «продавцом» магазина, умение совершить оплату, взять сдачу и т. д.

Литература

1. Бакланова Н. В. Социальная адаптация учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках домоводства в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Традиционный и инновационные методы работы с детьми с ОВЗ. Электрогорск : Открытый мир, 2014. С. 68-69.
2. Денискина В. З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения. Уфа : Изд-во Филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова в г. Уфе, 2004. 62 с.
3. Забрамная С. Д. Изучаем обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. М. : Сфера, 2007. 64 с.
4. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. М. : Аркти, 2005. 176 с.

Ураганова Виктория Константиновна

студент 3 курса бакалавриата, очное отд., Тюменский государственный университет; 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: spirina.av@mail.ru

Научный руководитель: *Спирина Алёна Вадимовна, канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия*

**ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
ФУНКЦИИ РЕЧИ И РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. В данной статье описываются особенности коммуникативной функции речи у детей с дизартрией, представленные в научных исследованиях. Представлена программа диагностики коммуникативной функции речи и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Ключевые слова: коммуникативные функции речи, речевые высказывания, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Uraganova Viktoriya Konstantinovna

Student of the 3th year of a Bachelor Degree, Intramural, Tyumen State University, Tyumen, Russia

Research Advisor: *Spirina Alena Vadimovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia*

**PROGRAM OF STUDY THE COMMUNICATIVE FUNCTIONS
OF SPEECH AND SPEECH UTTERANCES
OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSPARTHRIA**

Abstract. This article describes the features of the communicative function of speech in children with dysarthria presented in research. Presented the program of diagnostics of communicative function of speech and coherent speech at children of the senior preschool age with dysarthria.

Keywords: communicative functions of speech, speech statements, children's speech, speech development, preschool speech therapy, preschool children, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

В настоящее время, как показывает статистика, количество дошкольников с дизартрией достаточно велико. В силу данного нарушения у детей страдает и коммуникативная функция речи.

Коммуникативная функция речи является основополагающей в связной диалогической речи, которая возникает только в ситуации общения. А. Р. Лурия выделяет четыре основные функции речи, одной из которых является коммуникативная функция. В коммуникативной

функции выделяют функцию сообщения и функцию побуждения к действию. При сообщении человек указывает на какой-либо предмет или высказывает свои суждения по какому-либо вопросу. Побудительная сила речи зависит от ее эмоциональной выразительности. Американским антропологом Д. Хаймсом в 1971 году было введено в научный оборот понятие коммуникативная компетенция. Сущность понятия описывается как наличие внутреннего понимания говорящего, уместное применение речи в любой коммуникативной ситуации [1].

Для дошкольника с дизартрией вербальные средства общения (речевая компетенция) становятся тяжело усваиваемыми [2].

У детей с дизартрией недостаточно формируется коммуникативная функция. Это обусловлено рядом причин, выявленных О. С. Павловым: бедный словарный запас, нарушение произносительной стороны речи, непонимание смысла разговора и, следовательно, нарушение эмоционально-волевой сферы. У дошкольников выделяют 3 формы дизартрии (Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова [2]), по которым можно определить психолого-педагогические особенности развития речи: при гиперкинетической форме ускорена речь, а при спастико-паретической и антонически-астатической формах речь замедлена и немодулированная.

Особенности развития коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с дизартрией изучались Е. Ф. Архиповой, Н. Л. Белопольской, Л. И. Беляковой, И. В. Брустилло, Н. Н. Волосковой, О. В. Рубаном [2].

Ими выделяются следующие особенности коммуникативной функции речи у дошкольников с дизартрией: коммуникативная компетентность у дошкольников с дизартрией чаще недостаточно сформирована; проявляются поведенческие нарушения в виде неуверенности, негативизма; нарушена речь, но сохранна мотивация; недостаточность практических навыков, но уместное использование мимики и жестов.

Таким образом, особенности коммуникативной функции речи у детей дошкольного возраста с дизартрией недостаточно полно изучены, а развитая коммуникативная функция речи является необходимой для успешного обучения в школе и в целом для гармоничной жизнедеятельности человека. Поэтому нам показалось необходимым выявить особенности коммуникативной функции речи у дошкольников с дизартрией. Для решения этой проблемы нами была разработана программа констатирующего эксперимента по выявлению особенностей коммуникативной функции речи у детей с дизартрией.

Для исследования связной речи как средства коммуникации была использована серия картинок «Заяц и снеговик» по сказке «Заяц-снеговик» С. Е. Горбунова. Задачами этой методики являются оцени-

вание смысловой целостности, лексико-грамматического оформления, произвольности и самостоятельности [1].

Для исследования коммуникативной деятельности были выбраны три психологические методики: М. И. Лисиной, Г. А. Цукерман, В. Г. Щур. Критерии диагностики: уровень развития сотрудничества со взрослыми; уровень развития партнерского диалога; отношение к себе и к другим детям [3].

Методика М. И. Лисиной «Определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми» имеет целью оценивать такие показатели сформированности коммуникативных навыков, как: основной объект внимания в первую минуту исследования; порядок выбора предложенной ситуации взаимодействия; характер активности по отношению к объекту внимания; уровень комфортности состояния ребенка во время эксперимента; особенности речевых высказываний детей; продолжительность взаимодействия (определялась по желанию ребенка, но не более 15 минут) [4].

Методика «Рукавички» Г. А. Цукерман необходима для изучения отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений. Происходит оценивание продуктивности совместной деятельности; умения детей договариваться, приходиться к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.; взаимного контроля по ходу выполнения деятельности; эмоционального отношения к совместной деятельности [1].

Методика «Лесенка» В. Г. Щур (после 4-х лет) позволяет исследовать уровень самооценки, особенности ее идентификации и оценки детьми других людей [5].

Применение вышеперечисленных методик поможет составить общую картину особенностей коммуникативных и речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Литература

1. Белопольская Н. Л. Оценка коммуникативного поведения детей с нарушениями психического развития в процессе коррекционной работы / Н. Л. Белопольская, О. В. Рубан, И. В. Брустило // Дефектология. 2015. № 5. С. 62.
2. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. М. : Гуманитар. изд. центр «Владос», 2009. 287 с.
3. Когут А. А. К вопросу диагностики развития коммуникативной деятельности старших дошкольников // Человек и образование. 2012. № 4 (33).
4. Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет // Хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. Изд. 2-е, дополн. М. : Институт практической психологии, 1996. С. 119-127.
5. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : учебно-методическое пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.

УДК 376.42:372.879.6

Утц Анна Сергеевна

Студент 1 курса магистратуры, заочное отделение, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26

Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич, д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема выбора методики, диагностирующей развитие координационных способностей у обучающихся с умственной отсталостью. Рассмотрены стоящие перед педагогом трудности при определении задачи. Предложено корректное и доступное решение данной проблемы.

Ключевые слова: координационные способности, физическая культура, физическое развитие, методика преподавания физической культуры, уроки физической культуры, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники.

Utts Anna Sergeyevna

1st year Student of the Master's Program, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Supervisor: Kubasov Alexander Vasilyevich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF THE DEVELOPMENT OF COORDINATING ABILITIES IN THE MENTALLY RETARDED TRAINERS AT THE ACTIVITIES OF PHYSICAL CULTURE

Abstract. This article deals with the problem of choosing a technique that diagnoses the development of coordination abilities in students with mental retardation. The difficulties facing the teacher in determining the task are considered. Proposed a correct and affordable solution to this problem.

Keywords: coordination abilities, physical education, physical development, methods of teaching physical education, physical education lessons, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, состояние здоровья которых препятствует формированию не только психических, но и физических навыков в норме. К такой категории относятся дети, имеющие умственную отсталость различной степени (интеллектуальные нарушения).

Умственная отсталость – это стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер (Э. Крепелин). Органическое поражение коры головного мозга различной степени влечет за собой множественные трудности в обучении, которые связаны не только с умственным развитием, но и с особенностями физического здоровья.

Число таких детей, поступающих в первые классы образовательных организаций для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с каждым годом увеличивается. Наиболее частой проблемой физического развития является нарушение координации.

Под *координационными способностями* понимают умение человека решать двигательные задачи наиболее совершенно, точно, быстро, целесообразно, экономно, особенно при возникновении сложных и неожиданных ситуаций.

Одной из задач учителей физической культуры является целенаправленное развитие и диагностика способностей оптимально управлять движениями и регулировать их.

В научной и методической литературе термин *координационные способности* обозначают по-разному, и это мешает учителю иметь целостное представление о системе такого рода способностей, путях их развития и оценке. На практике комплексы диагностики координационных способностей еще недостаточно рассмотрены и представляют существенную трудность для педагогов.

Проводя научно-исследовательский анализ, мы столкнулись с тем, что нет единой точки зрения о том, сколько реально существует координационных способностей. Различные авторы в своих попытках систематизировать координационные способности называют от двух-трех основных и до восемнадцати специфических (или частных) координационных способностей.

Каждый автор предлагает свою методику решения этой проблемы для оценки координационных способностей обучающихся. Зачастую эти методики противоречат друг другу, что затрудняет работу учителя. Но, с другой стороны, это дает больше возможностей для нахождения более доступных приемов. Мы выбрали наиболее доступные для нас и нашего контингента детей методики, включающие в себя следующие тестовые задания:

1. Комплексное исследование двигательного развития детей на основе работ В. И. Ляха, включающее изучение состояния: общей моторики (основных движений), ручной и пальцевой моторики, мимиче-

ской и артикуляторной моторики [1].

2. Тестовые задания, предложенные М. А. Руновой, а именно: челночный бег 2 раза по 10 метров; упражнение на статическое равновесие; подбрасывание и ловля мяча; отбивание мяча от пола; прыжки через скамейку; бросок мяча в кольцо [3].

3. Методика Н. А. Ноткиной «Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста», включающая оценку таких способностей, как: быстрота (бег на 30 метров); сила (метание набивного мяча, прыжки в длину с места и с разбега); ловкость (полоса препятствий); выносливость (непрерывный бег в равномерном темпе на 300 метров, без остановки); гибкость (наклон вперед, стоя на гимнастической скамейке) [2].

Как видим, каждый из этих методов индивидуален и имеет свои особенности. Для эффективного решения проблемы и адекватной оценки координационных способностей педагогу удобнее использовать тестовые задания, руководствуясь методиками разных авторов, и составить свою подходящую комплексную программу, учитывающую уровень подготовки и структуру дефекта конкретных обучающихся.

Литература

1. Лях В. И. Координационные способности школьников. Минск : Полымя, 1989. 160 с.
2. Ноткина Н. А. Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста. СПб. : Акцент, 1999. 134 с.
3. Рунова М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду. М., 2004. 148 с.

Юдина Ольга Александровна

Студентка магистратуры кафедры клинической и специальной психологии, Институт психологии, социологии и социальных отношений, ГАОУ ВО МГПУ ИППСО, г. Москва, Россия

Научный руководитель Валявко Светлана Михайловна, канд. психол. наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ ИППСО, г. Москва, Россия

**О СВЯЗИ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР
И ИХ ИНТРОВЕРТНОСТЬЮ**

Аннотация. В статье проведена диагностика мышления детей дошкольного возраста, а именно детей-сирот с ЗПР и детей коррекционного детского сада с ЗПР, раскрывается связь между развитием мышления детей дошкольного возраста и интеллектуальным развитием ребёнка.

Ключевые слова: мышление детей, развитие мышления, уровни развития, интеллектуальное развитие, интровертность, экстравертность, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, ЗПР, дошкольники.

Yudina Olga Alexandrovna

Graduate Student of the Department of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, GAOU IN MSPU IPSSO, Moscow, Russia

Scientific Director: Valyavko Svetlana Mikhailovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, GAOU IN MSPU IPSSO, Moscow, Russia

**ABOUT THE CONNECTION OF THINKING OF PRESCHOOLERS
WITH MENTAL RETARDATION AND THEIR INTROVERSION**

Abstract. The article presents the diagnosis of thinking of preschool children, namely orphans and children of correctional kindergarten with ZPR, reveals the relationship between the development of thinking of preschool children and intellectual development of the child.

Keywords: children's thinking, development of thinking, levels of development, intellectual development, introversion, extroversion, mental retardation, children with mental retardation, preschool children.

Исследование было проведено с детьми из Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Горизонт» (20 детей с ЗПР) и с детьми из МБДОУ детский сад № 2 с ЗПР 5-7 лет (20 человек).

Исследование было проведено по трем методикам [1]:

1. Исключение четвёртого лишнего.
2. Личностный опросник Айзенка.
3. Тест «Прогрессивные матрицы» Равена.

Согласно анализу представленных данных можно резюмировать следующее:

1. Из 20 исследуемых дошкольников с ЗПР (коррекционный дет-

ский сад) всего 24% детей имеют достаточно сформированный уровень наглядно-образного мышления; 38% детей имеют средний уровень и 38% – низкий уровень. Характерный для детей с ЗПР средний и низкий уровни развития связаны с недостаточным умением обобщать и логически обосновывать. Дети-сироты (приют) имеют худший результат – низкий уровень развития мышления наблюдается уже у 45% детей.

Личностный опросник Айзенка. Для детей дошкольного возраста, в особенности для детей с ЗПР, а также для детей-сирот с ЗПР очень важно благополучное психологическое и эмоциональное состояние, а также личностные качества. Особенно важными являются такие качества, как готовность к пониманию и сопереживанию, то есть эмпатия, и потребность в социальном взаимодействии. Анализ результатов показал, что 3 ребенка являются глубокими интровертами, 4 – интровертами, 5 имеют склонность к интроверсии, 3 имеют склонность к экстраверсии, 1 является ярким экстравертом, 4 ребенка имеют очень высокий уровень нейротизма, склонны к повышенной эмоциональной восприимчивости и раздражительности.

2. Проведенный анализ показал, что всего 25% детей имеют средний уровень интеллекта, у остальных 15% интеллект ниже среднего. В случае детей коррекционного детского сада с ЗПР результаты более высокие (интеллект выше среднего).

Для оценки достоверности результатов исследования нами были рассчитаны следующие показатели:

1. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена.
2. Коэффициент достоверности различий по Стьюденту.

В целом, можно сказать о том, что среди детей дошкольного возраста в обеих исследуемых группах есть такие дошкольники, кто без особого труда выполняет задание; в большинстве же случаев требуется многократное повторение задания и оказание различных видов помощи. Надо отметить, что при появлении отвлекающих моментов или посторонних предметов уровень выполнения заданий резко снижается. Таким образом, состояние наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР остается на невысоком уровне, то же самое можно сказать об уровне интеллектуального развития, причем дети-сироты показывают более низкие результаты диагностики. Кроме того, среди исследуемых многие имеют очень высокий уровень нейротизма, склонны к повышенной эмоциональной восприимчивости и раздражительности. Это непосредственным образом влияет на уровень мышления и интеллектуального развития.

Таким образом, недостаточный уровень развития мышления детей-сирот с задержкой психического развития приводит к снижению уров-

ня работоспособности и усвоения получаемой информации, которая соответствует программе обучения. Отсюда возникают дальнейшие трудности и преграды на пути к получению и усвоению информации, соответствующей определённой возрастной категории детей с нормальным развитием.

Литература

1. Тесты для детей. URL: <http://www.vse-dlya-detey.ru/doshkolnie-uchebniki/testy>.

РАЗДЕЛ 6. РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТИРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.42

Генслер Анна Павловна

Студент 3 курса бакалавриата, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gensler.anna@mail.ru

Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна, канд. пед. наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ (ЖИЗНЕННЫХ) КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме формирования личностных (жизненных) компетенций у обучающихся с умственной отсталостью. Рассмотрена одна методика для определения уровня сформированности личностных (жизненных) компетенций у обучающихся с умственной отсталостью.

Ключевые слова: личностные компетенции, самообслуживание, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники.

Gensler Anna Pavlovna

3rd year Undergraduate Student, Full-time Otd. Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Supervisor: Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF PERSONAL (LIFE) COMPETENCIES IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of the formation of personal (life) competences in students with mental retardation. One method was considered for determining the level of formation of personal (life) competences in students with mental retardation.

Keywords: personal competence, self-service, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren.

На современном этапе развития специального образования проблема воспитания, социальной адаптации и интеграции детей с особенностями в развитии является одной из ведущих. Основной целью образо-

вательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, является подготовка обучающихся к самостоятельной жизни и максимально возможной независимости, обеспечивая тем самым условия их социализации в обществе. Однако психофизиологические особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья значительно затрудняют данный процесс [3].

Реализация работы, направленной на социальную адаптацию обучающихся с умственной отсталостью, требует от специалистов знания таких основных понятий, как «компетентность» и «компетенция».

Жизненные компетенции – это те навыки, знания и умения, а также способы их применения, которые необходимы человеку для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования (Н. Г. Манелис) [4].

Личностные компетенции являются основными для процесса воспитания обучающихся с умственной отсталостью. Все они должны формироваться в тесной взаимосвязи друг с другом. Главным условием эффективной социализации данной категории обучающихся является именно формирование у них личностных компетенций, что осуществляется в рамках коррекционно-воспитательной работы.

В целях повышения уровня сформированности личностных (жизненных) компетенций у обучающихся с умственной отсталостью необходимо как можно раньше начать коррекционно-воспитательную работу в этом направлении. В первую очередь у данной категории обучающихся нужно сформировать коммуникативные и социально-бытовые компетенции [1].

Развитие социально-бытовых навыков, навыков самообслуживания у умственно отсталых обучающихся стоит начинать с коррекции нарушений координации движений, общей моторики и предметных действий, что впоследствии послужит благоприятной основой для развития культурно-гигиенических навыков.

Становление навыков самообслуживания – немаловажная часть социализации и интеграции обучающегося в общество.

Стоит заметить, что навыки самообслуживания напрямую влияют на самооценку обучающегося с умственной отсталостью.

Для определения уровня сформированности жизненных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью может быть использована методика Г. Г. Зак, О. Г. Нугаевой и Н. В. Шульженко, направленная на обследование социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [2].

Таким образом, можно сказать, что личностные компетенции – это совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы челове-

ку для максимально возможной самостоятельной жизни. Навыки самообслуживания – одна из главных личностных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью. Они позволяют узнать структуру своего тела, свои потребности, развить бытовые навыки.

Литература

1. Шагундокова Д. М. Формирование жизненных компетенций у умственно отсталых школьников в рамках воспитательной работы образовательного учреждения 8 вида // Коррекционно-педагогическое образование. 2016. № 2.

2. Зак Г. Г. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Г. Г. Зак, О. Г. Нугаева, Н. В. Шульженко // Специальное образование. 2014. № 1.

3. Малофеев Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО. 2009. № 13.

4. Манелис Н. Г. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / Н. Г. Манелис, Е. И. Аксенова, П. Л. Богорад, Н. Н. Волгина, О. В. Загуменная, А. А. Калябухова, С. Н. Панцырь, Л. М. Феррои ; под общ. ред. А. В. Хаустова. М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.

УДК 376.42

Глухих Наталья Игоревна

студентка 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:natalia_glu@bk.com

Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич, д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью. Проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме формирования навыков общения. Доказывается эффективность использования педагогических коррекционных технологий для развития коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью.

Ключевые слова: коммуникативные учебные действия, общение детей, навыки общения, развитие речи, устная речь, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта.

Glukhikh Natalia Igorevna

1st year Master Student, Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Kubasov Alexandr Vasilevich, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg., Russia

FORMATION OF COMMUNICATIVE BASIC EDUCATIONAL ACTIONS IN TEACHING STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISORDERS)

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of communicative basic educational activities in students with mental retardation. Analyzed the psychological and pedagogical literature on the problem of the formation of communication skills. It proves the effectiveness of using pedagogical correctional technologies for the development of communicative basic learning activities for students with mental retardation.

Keywords: communicative learning activities, children's communication, communication skills, language development, oral speech, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren, intellectual disabilities, intellectual disabilities.

В связи с гуманизацией общественных отношений и происходящи-

ми изменениями в обществе все более актуальными становятся вопросы, связанные с подготовкой подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Особого подхода в этом плане требуют лица с умственной отсталостью. Признание прав каждого такого ребенка, его интересов, потребностей, оказание ему помощи в процессе личностного становления, в выборе профессиональной деятельности являются чрезвычайно важными. Особое значение для умственно отсталого ребенка имеет его полноценная подготовка к жизни в обществе.

Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – Стандарт) устанавливает определенные требования к личностным результатам освоения двух вариантов требований к адаптированным основным образовательным программам (в соответствии с приложением к настоящему Стандарту) [1]. В основу действующего Стандарта положены деятельностный и дифференцированный подходы, что предполагает непосредственную творческую и интеллектуальную активность самого обучающегося в овладении предметными и личностными результатами, а также базовыми учебными действиями.

Базовые учебные действия – это элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с интеллектуальными нарушениями. В соответствии с Примерной адаптированной основной образовательной программой выделяют следующие базовые учебные действия: *познавательные, коммуникативные, личностные и регулятивные* [2]. Все они нацелены на достижение результатов обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и носят междисциплинарный характер.

Обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) для успешной социальной адаптации необходимо научиться общаться и взаимодействовать с обществом, то есть у них успешно должны быть сформированы *коммуникативные базовые учебные действия*, которые обеспечивают способность вступать в коммуникацию со взрослыми и сверстниками в процессе обучения [2]. Успешность овладения умственно отсталыми обучающимися коммуникативными навыками зависит от различных факторов. Один из них – овладение диалогической речью. Сведения о её становлении можно найти в работах М. Ф. Гнездилова, Г. М. Дульнева, Л. В. Занкова, В. Г. Петровой, М. П. Феофанова и др.

Формирование коммуникативных базовых учебных действий проходит ряд стадий. В период обучения ребенка в младших классах становится ведущим эмоциональное общение со взрослым, затем оно ста-

новится предметно-деловым, и, наконец – речевым общением (М. И. Лисицина, 1997). Общение играет важную роль в развитии психики ребенка – это процесс присвоения детьми общественно-исторического опыта человечества в контексте реального общения со взрослыми – носителями этого опыта.

Обучающиеся с умственной отсталостью характеризуются несформированностью языковых и речевых средств, регулирующей функции речи, а также недоразвитием коммуникативной её функции. Подобная ограниченность средств общения приводит к тому, что обучающиеся с умственной отсталостью оказываются в положении отверженных. В дальнейшем это приводит к их асоциальному поведению и социальной дезадаптации.

Методологической и теоретической основой формирования учебных действий является системно-деятельностный подход, разработчиками которого являются: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Б. Д. Эльконин, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов.

Исходя из положения Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева о том, что «процессы обучения и воспитания не сами по себе развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы» [3, с. 388], мы предполагаем использовать активные деятельностные формы формирования коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью. Только когда ребенок сам совершил действие, можно говорить о формировании у него способностей. Основная задача педагога заключается в создании условий для продуктивной деятельности ребенка.

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) положительно относятся к деятельности, если в ходе нее они могут проявить себя и реализовать свои, пусть и ограниченные, возможности. Применение педагогами разнообразных методов, приемов и технологий обучения позволяет заинтересовать обучающихся и сделать учебный процесс более доступным и социально значимым. Применение инновационных технологий деятельностного типа предполагает не только активность самого обучающегося, но и организацию диалогового и монологического общения при решении различного рода задач.

В дальнейшем, в ходе проведения констатирующего этапа экспериментального исследования, мы предполагаем с помощью методик («Левая и правая сторона» Ж. Пиаже, «Рукавички», «Узор под диктовку» Г. А. Цукермана, тест «Рисунок человека» К. Маховеера и Ф. Гудинафа) проверить уровень сформированности коммуникативных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью

3 класса «Екатеринбургской школы-интернат № 12». На основе результатов данного исследования будет реализована необходимая коррекционная работа с применением технологий деятельностного типа.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). URL: http://минобрнауки.рф/документы/5133/файл/4069/Prikaz_№_1599_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 15.02.2019).

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) URL: <http://www.obrazovanie-wad.edusite.ru/DswMedia/1-i-2-variantyi-aoop-uo-11-dekabrya-2015.pdf> (дата обращения: 15.02.2019).

3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.

УДК 376.1:372.881.161.1

Закеряева Лариса Николаевна

Учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; Россия, г. Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 10; e-mail: larazk@mail.ru

Семенова Елена Владимировна

Канд. психол. наук, Руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с ТМНР в СО, г. Екатеринбург, Россия

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА НА УРОКАХ
В РАМКАХ УЧЕБНОГО КУРСА «РЕЧЬ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ» НА ЭТАПЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ (из опыта работы)**

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы содержания образовательной деятельности в рамках учебного курса «Речь и альтернативная коммуникация» для обучающихся с ОВЗ, определены направления коррекционно-развивающей работы, описана необходимость применения в работе с данной категорией обучающихся альтернативных средств коммуникации.

Ключевые слова: речевая деятельность, устная речь, альтернативные коммуникации, альтернативные средства коммуникации, коррекционно-развивающая работа, этапы урока, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, школьники.

Zakeriaeva Larisa Nikolaevna

Teacher, State Educational Institution of General Education of Sverdlovsk Region “Ekaterinburg school № 3, realizing the adapted basic general education programs”, Ekaterinburg, Russia

Semyonova Elena Vladimirovna

Candidate of Psychology, Head of the Regional Resource Center for the Development of the System for Supporting Children with Intellectual Disabilities, with TPRM in JI, Ekaterinburg, Russia

**CORRECTIONAL DEVELOPMENTAL WORK IN LESSONS
WITHIN THE TRAINING COURSE
“SPEECH AND ALTERNATIVE COMMUNICATION”
AT THE STAGE OF GEF IMPLEMENTATION
FOR LEARNING WITH HVD (from work experience)**

Abstract. This article deals with the content of educational activities in the framework of training courses “Speech and alternative communication” for students with disabilities (intellectual disabilities), the directions of correction – the author describes the need to use alternative means of communication in the work with this category of students, presents the stages of the lesson “Speech and alternative communication”, provides examples of some fragments of lessons and guidelines for filling the content of the various stages of the lessons.

Keywords: speech activity, oral speech, alternative communications, alternative

means of communication, correctional and developmental work, lesson stages, limited health opportunities, children with disabilities, disabled children, schoolchildren.

Одной из основных задач учебного курса «Речь и альтернативная коммуникация» в соответствии с адаптированной основной общеобразовательной программой (вариант 2) является развитие стремления устанавливать коммуникативные связи с окружающими людьми посредством жестов, знаков, устной и «письменной» речи. Все упражнения направлены на формирование адекватных представлений о себе, предметном, социальном и природном мире. Поскольку диагностические данные контингента обучающихся свидетельствовали о преобладании учащихся с несформированностью речевых навыков, возникла необходимость применения альтернативных средств коммуникации. *Невербальными* средствами общения являются: жестовый язык, язык поз, выражение лица, взгляд, манера держаться, походка, стиль одежды, пиктограммы и др. Некоторые невербальные средства общения ценны тем, что они спонтанны, бессознательны. Другие невербальные средства общения: *взгляд* – при формулировке своих мыслей человек смотрит в сторону, когда мысль готова – на собеседника. Для детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью и сложными двигательными нарушениями взгляд порой является единственным средством общения. И в тоже время часть обучающихся, у которых отсутствует собственная речь, способны понимать значение взгляда педагога: пристальный продолжительный взгляд при достижении желаемого результата от ребёнка. *Улыбка* – наибольшее эмоциональное воздействие на всех оказывает улыбка. Выражения лица являются осознаваемыми и контролируемыми человеком. Информация, заключенная в некоторых внешних проявлениях (радость, злость), может быть понята детьми с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями. *Тело и движения* – практически все люди умеют хорошо «читать» позы и жесты, хотя далеко не всегда понимают, как они это делают.

Речь (вербальное средство общения) – некоторые дети с тяжёлыми нарушениями развития способны понимать звуковые особенности речи: громкость, эмоциональное состояние.

В 5 классе обучается 5 человек, дети в возрасте 15-16 лет – воспитанники детского дома, впервые поступили на обучение в школу. У них не сформированы навыки учебного поведения, поэтому продолжительное время было отведено на формирование базовых учебных действий. *Программа* предполагала для обучающихся в данном классе упражнения на овладение элементарными манипулятивными действиями с предметами, развитие сенсорных процессов. *Направления* коррекционной работы: развитие слухового и зрительного восприятия,

развитие двигательной и сенсомоторной сферы (развитие мелкой моторики, развитие общей моторики, графомоторных навыков, артикуляционной моторики); коррекция эмоционально-личностной сферы (развитие навыков адекватного общения, расширение представлений об окружающем и расширение словаря (импрессивная речь). Проанализировав литературу и личный опыт, авторы определили этапы урока «Речь и альтернативная коммуникация».

На 1-м этапе в основу работы со всеми обучающимися и, в частности, данного класса положен инновационный приём: включение ребёнка в процесс взаимодействия с педагогом с использованием *метода аттракции*, т. е. расположение учащихся к себе (называние по имени, рассматривание себя в зеркало, телесный контакт с целью расслабления, успокоения, внушения, уверенности в себе, профессиональное умение педагога – улыбка, приём «Золотые слова» – комплименты). Велась работа по созданию ситуации общения, от которой ребёнок получает радость (массаж, поглаживание пальцев рук с рассказыванием потешек, тактильные игры «Идёт коза рогатая», «Птички полетели-полетели» и др.). *На этом этапе могут использоваться следующие упражнения:*

- имитировать движения: *поцелуй, подуй, закрой глаза* и т. д.;
- имитировать два-три движения *по уходу за собой* (мыть руки, чистить зубы, расчёсываться);
- имитировать различные действия *с предметами домашнего обихода* (мешать ложкой, брать в руки стакан, вытирать стол и т. д.);
- подражать способу *передвижения животных*;
- последовательно подражать *двум простым действиям*.

Для проведения физ. минуток использовались песенки Железновых «Ток, ток, токи ток, бьёт кулак как молоток», «Сижу с шофёром рядом – би-би-би». Упражнения с мягким мячом небольшого размера и мячиками на липучках «Бросай – лови». Можно констатировать, что четверо обучающихся научились бросать мяч от себя и принимать летящий мяч в руки.

Артикуляционно-двигательная минутка (продолжительность 3-5 минут). С этой целью используются различные логопедические комплексы упражнений.

2 этап – коммуникация, направленная на себя, формирование указательного жеста «Я».

3 этап – направление указательного жеста на ближайшее окружение (предметы), реализует задачу ознакомления с новым предметом, предметной картинкой, словом, которое обозначает этот предмет.

На 4-м этапе «Мы общаемся» реализуется задача формирования

умения выражать свои желания с помощью предметов, предметных картинок, жестов. Этот этап можно использовать для закрепления материала. Формой проведения может быть подвижная игра, песенки, потешки. На уроках по предмету «Речь и альтернативная коммуникация» необходимо уделять внимание формированию умений спрашивать, отвечать, просить, благодарить, извиняться.

Завершающим на уроке является *этап прощания*. Реализуемая задача – формирование умения прощаться, используя соответствующие жесты и слова (если возможно). Это самый короткий и простой этап. Здесь используются элементарные жесты прощания – махи рукой или пальцами. Эти жесты, как правило, у учащихся с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью формируются достаточно хорошо. Для выделения или акцентирования окончания занятия можно также использовать постоянную мелодию, песенку или музыкальные инструменты.

Литература

1. Ермакова И. И. Азбука воспитания – азбука веры. URL: <http://www.razumniki.ru>.

2. Поваляева Т. А. Невербальные средства общения / Т. А. Поваляева, О. А. Рутер. Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 2004. 352 с.

УДК 376.1

Плотнер Марина Анатольевна

Учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; Россия, г. Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 10; e-mail: mplotner@mail.ru

Семенова Елена Владимировна

Канд. психол. наук, руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с ТМНР в СО, г. Екатеринбург, Россия

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ КУРСА
«ПРОФИЛЬНЫЙ ТРУД: РАСТЕНИЕВОДСТВО»**

Аннотация. В статье рассмотрены основные направления создания программы по учебному курсу «Профильный труд: растениеводство» для обучающихся с ОВЗ, определяются направления содержания программы, определены примерных планируемых результатов.

Ключевые слова: трудовые операции, операционно-технические умения, рабочие программы, учебные курсы, профильный труд, растениеводство, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, школьники.

Plotner Marina Anatolyevna

Teacher, GOUO SO "Ekaterinburg School № 3, Implementing the Adapted Basic Educational Programs", Ekaterinburg, Russia

Semenova Elena Vladimirovna

Candidate of Psychology, Head of the Regional Resource Center for the Development of the System for Supporting Children with Intellectual Disabilities, with TPM in JI, Ekaterinburg, Russia

**DESIGNING THE WORKING PROGRAM OF THE COURSE
“PROFILE LABOR: PLANT”**

Abstract. The article describes the main directions creating a program for the curriculum “Profile Labor: Crop Production” for students with disabilities, identifies areas of program content, identifying approximate planned results.

Keywords: labor operations, operational and technical skills, work programs, training courses, specialized work, plant growing, limited health, children with disabilities, disabled children, schoolchildren.

Одним из актуальных направлений педагогической деятельности учителя в части оформления документации в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является разработка программы, которая нацелена на образование детей с умственной отсталостью, ТМНР с учетом их индивидуальных образовательных потребностей.

Обучение отдельным и комплексным трудовым операциям опира-

ется на умения и навыки, сформированные у обучающихся в ходе занятий по формированию и развитию предметно-практической деятельности, и нацелено на освоение доступных технологий изготовления продукции. В процессе обучения учащихся знакомят с различными материалами и инструментами, со специальным оборудованием, учат соблюдать технику безопасности в ходе трудового процесса. У обучающихся постепенно накапливается практический опыт, происходит формирование операционно-технических умений, формируются навыки самостоятельного изготовления продукции или выполнения отдельных доступных операций на пути к получению готового продукта [2].

Важно формирование мотивации трудовой деятельности, развитие интереса к разным видам доступной трудовой деятельности, положительное отношение к результатам своего труда. Подросток учится организовывать свое рабочее место в соответствии с используемыми материалами, инструментами, оборудованием, с помощью учителя или самостоятельно [1].

На основе выше сказанного для разработки рабочей программы по растениеводству учитываются все индивидуальные особенности обучающихся. Содержание программы по «растениеводству» состоит из 2 разделов: Выращивание комнатных растений, выращивание растений в открытом грунте.

Состав класса, в которых обучаются дети с тяжелой и умеренной умственной отсталостью, неоднородный, поэтому условно делим обучающихся данного класса на группы, а также определение примерных планируемых результатов (личностные, предметные, БУД) для каждой из этих групп осуществляется в рамках одного класса и обсуждается на школьном ПМПк. При этом консилиум опирается на примерные формулировки планируемых результатов для соответствующего года обучения, предоставленные в АООП учреждения.

Планируемые результаты освоения курса по «растениеводству» содержат: *личностные* – осознает и сообщает о том, что может, а что ему пока не удастся; работает в микрогруппе, группе; самостоятельно пошагово выполняет действия; и т. д.; *планируемые результаты коррекционной работы* – выполняет упражнения с разрезными картинками; использует в трудовой деятельности различные инструменты, материалы; соблюдает необходимые правила техники безопасности; соблюдает технологические процессы; *планируемые результаты сформированности базовых учебных действий* – понимает инструкцию по инструкционной карте, понимает инструкцию по пиктограммам; использует в учебной деятельности инструменты и приспособления в зависимости от вида работы.

В пояснительной записке описываются группы обучающихся, для которых будут определены разные планируемые результаты, а действия подбираются с учетом содержания обучения, разработанного для каждого учащегося и зафиксированного в рабочей программе. На основе этих действий разрабатываем мониторинги, которые соответствуют определенной группе детей. Заполняем его в начале учебного года, в середине и в конце.

Тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоения каждой темы, каждый учитель может определить сам в зависимости от того, как обучающиеся усваивают ту или иную тему.

Содержание курса по «растениеводству» реализуется как в индивидуальной форме обучения, так и в групповых. Обучение может проходить во время экскурсий (Ботанический сад), в классе, в ходе проведения дидактических и подвижных игр, просмотра фрагментов видеозаписей, обучающих мультфильмов, выполнения рисунков и поделок по теме, проведения практической работы по уходу за растениями и т. д.

Литература

1. Мирский С. Л. Методика профессионального-трудового обучения во вспомогательной школе : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1980. 183 с.
2. Мирский С. Л. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5-9 кл. : сб 2 / С. Л. Мирский [и др.]. М. : Владос, 2015. 304 с.

Рахимова Ольга Константиновна

Старший воспитатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17 “Ручеек”»; 603142, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Мончегорская, 16а; e-mail: Sadiknash17@yandex.ru

**АЛГОРИТМ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПРОЦЕССА КОРРЕКТИРОВКИ АООП ДО**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы дошкольных образовательных организаций при внесении коррективов в действующие АООП ДО.

Ключевые слова: АООП, адаптированные основные общеобразовательные программы, дошкольные образовательные учреждения, методическое сопровождение, коррективные программ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, ОВЗ, дошкольники.

Rakhimova Olga Konstantinovna

Senior Educator, Municipal Budget Preschool Educational Institution “Kindergarten № 17 “the Brook””, Nizhniy Novgorod, Russia

**THE ALGORITHM OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF PROCESS
OF ADJUSTMENT OF THE AООP DO**

Abstract. The article deals with the problems of preschool educational organizations when making adjustments to the existing АООP DO.

Keywords: adapted basic general education programs, pre-school educational institutions, methodological support, program adjustments, limited health, children with disabilities, disabled children, preschool children.

С 1 января 2017 года все дошкольные образовательные организации повсеместно перешли на этап реализации ФГОС ДО. Процесс разработки основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее – ООП ДО) в каждом дошкольном учреждении, а особенно в учреждении, где есть группы компенсирующего вида, осуществлялся неравномерно, достаточно сложно и поэтапно. Ключевой причиной стало недостаточное программно-методическое сопровождение процесса стандартизации, в том числе и отсутствие примерных основных (адаптированных) общеобразовательных программ ДО.

На сегодняшний день многие педагогические коллективы уже освоили «технологии» разработки ООП ДО, опираясь на утвержденные примерные основные программы дошкольного образования и начали их реализацию в полном объеме в соответствии с требованиями Стандарта. Злободневно встает вопрос «Нужно ли вносить изменения в утвержденные ООП ДО? Как это делать?».

Исключительным правом на самостоятельную разработку, утверждение и корректировку ООП ДО обладает каждая образовательная

организация (ч. 5 ст. 12 Федерального закона «Об образовании в РФ») [1]. Основания для корректировки образовательной программы должны быть вескими, т. к. это документ стратегического назначения и менять его необоснованное количество раз не следует.

Выделим основные возможные показатели для корректировки ООП ДО:

1) утверждение новых нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность в сфере образования;

2) изменение модели образовательной деятельности ДОУ в части реализации парциальных программ или изменения, взятые за основу другой примерной основной программы;

3) изменение условий реализации основной программы учреждения: контингента детей с ОВЗ, кадровых, психолого-педагогических, финансовых и пр.;

4) официальные предписания органов контроля и надзора в сфере образования, в которых определены конкретные нарушения в области программного обеспечения.

Передо мной как перед старшим воспитателем встал вопрос о возможности реализации процесса переработки ООП ДО в будущем, разработки алгоритма внесения изменений в основную программу дошкольного учреждения.

МБДОУ «Детский сад № 17 “Ручеек”» Автозаводского района города Нижнего Новгорода посещают воспитанники с ОВЗ, имеющие различные нарушения. В 2017-2018 учебном году по решению ТППК в Учреждение были определены дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, дети с расстройствами аутистического спектра, дети с умственной отсталостью легкой степени и дети со сложной структурой дефекта. На данный учебный год творческая группа разработала и утвердила три АООП ДО под каждую нозологию.

В 2018-2019 учебном году ТМПК вывела детей с умственной отсталостью легкой степени в другое учреждение, то есть произошли изменения в контингенте воспитанников, коллективу пришлось отказаться от реализации АООП ДО с этим дефектом по объективной причине. Также на официальном сайте ФИРО был размещен навигатор образовательных программ дошкольного образования, применимых и к детям с особыми образовательными потребностями. На данном этапе творческая группа по разработке основной программы уже присматривается к новым парциальным программам и выступает с предложением переработать уже действующие в дошкольном учреждении АООП ДО. Это говорит об инновационном потенциале коллектива.

Разработан методический алгоритм внесения корректировок в ООП ДО:

I. Заявка о необходимости корректировок.

Предложение о внесении изменений в основную программу может внести любой участник образовательных отношений, администрация, творческая группа, учредитель и пр. Предложение заслушивается на заседаниях педагогического совета.

II. Создание рабочей творческой группы.

Если педагогический коллектив в большинстве голосов поддерживает инициативу, педагогический совет определяет состав рабочей группы для проведения анализа, разработки проекта программы. По итогам заседания педагогического совета издается приказ руководителя о создании рабочей группы, утверждается план ее работы, устанавливаются сроки подготовки корректировок.

III. Обсуждение возможных изменений в содержании основной программы.

Предложенные корректировки обсуждают все участники образовательных отношений, в том числе и совет родителей.

IV. Принятие решения.

Члены педагогического совета знакомятся с результатами деятельности рабочей группы, обсуждают проект программы и принимают или отклоняют изменения в основную программу учреждения.

V. Утверждение корректировок.

Руководитель издает приказ, и лист корректировок прилагается к основной программе.

VI. Обновление информации на официальном сайте учреждения.

Корректировка АООП ДО для детей дошкольного возраста с ОВЗ – процесс достаточно сложный и еще окончательно не отработанный, принимаемый решением коллектива самостоятельно.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Москва : Проспект, 2014. 96 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М. : УЦ «Перспектива», 2014.

Хлопина Наталья Николаевна

учитель высшей категории, ГКОУ СО Екатеринбургская школа № 4, г. Екатеринбург, Россия

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА ДЕТЕЙ С УУО

Аннотация. В работе анонсируется разработанный и апробированный автором комплекс коррекционных упражнений по развитию навыков письма обучающихся с умеренной умственной отсталостью (УУО). Указаны основные подходы его построения. В упражнениях уделяется внимание работе по формированию у детей представления о предметах окружающего мира средствами графики, аппликации, лепки, конструирования.

Ключевые слова: умеренная умственная отсталость, навыки письма, речевые навыки, учебная деятельность, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники.

Khlopina Natal'a Nikolajevna

Upper Category Teacher, Ekaterinburg School № 4, Ekaterinburg, Russia

DEVELOPING MODERATELY MENTALLY RETARDED CHILDREN WRITING SKILLS

Abstract. The paper deals with an writing-skill exercise course for moderately mentally retarded children; the course is developed and tested by the author. The main focus of the course is the outward representation exercising by various ways. The approaches of its construction are shown.

Keywords: moderate mental retardation, writing skills, speech skills, learning activities, oligophrenic pedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren.

Согласно ФГОС в образовательные организации принимаются дети с интеллектуальными нарушениями. У педагогов возникают трудности в обучении данной категории детей письму. Комплекс упражнений «Развитие навыков письма у детей с УУО» разработан и реализован с учетом программы по предмету «Развитие речи и альтернативная коммуникация» данной категории обучающихся и рассчитан на обучающихся 2 класса.

Цель создания *комплекса*: структурировать для данной категории детей содержательный элемент в коррекционном материале по предмету «Развитие речи и альтернативная коммуникация», выделить наиболее эффективные *методы и приемы*, способствующие развитию навыков письма.

Специалисты, работающие по отмеченной проблеме, рекомендуют проводить коррекционную работу по развитию представлений у детей о предметах окружающего мира, их связи с формами изображений:

графической, аппликативной, конструктивной. Важным критерием развития навыков письма у данной категории обучающихся является формирование у них понятия «буквы как знака» [1; 2]. Комплекс создается на основе принципов тематической организации, зоны ближайшего развития, учета индивидуальных особенностей детей.

Задачи комплекса: расширение представлений об окружающем мире; коррекция мыслительной и речевой деятельности; овладение знаково-символической деятельностью; развитие мелкой моторики; развитие ориентации, пространственных представлений; овладение базовыми навыками планирующей и регулирующей функции речи.

Составляются упражнения комплекса:

– на активизацию словаря, развитие понимания речи, соотнесение слова и картинки (пиктограммы), овладение навыками планирующей и регулирующей функцией речи («Назови (опиши) предмет»), «Что вначале, что потом» и др.);

– на узнавание контурных (силуэтных, перечеркнутых, незаконченных) изображений; поиск сходств и отличий изображений, их штриховку, раскрашивание; изображение предметов (букв) с помощью деталей конструктора, мозаики, пуговиц, проволоки, пластилина (теста), готовых фигур, счетных палочек, гороха, воды и пипетки, пальчиком на песке, крупе и др.;

– на выполнение несложных операций («Пальчики встречаются», «Катаем между ладонями карандаши (шарики)», «Разрываем (разрезаем, разглаживаем) бумагу», «Расстегиваем молнии (застегиваем пуговицы, шнуруем)», «Развязываем узелки», ««Определяем на ощупь», «Вышиваем, вяжем (толстой иглой по твердой основе, толстым крючком)», «Узор», «Кольцеброс», «Кольцо и мяч», «Клюшка и шайба», «Перчаточные куклы», «Пирамидка», «Штампы», «Ячейки и фигуры (буквы)», «Обводим букву (пальцами рук, стопами ног)»;

– на развитие артикуляционного аппарата, силы голоса, речевого дыхания, ритма, темпа («Целительные звуки», «Лопаточка языка», «Хобот», «Заборчик», «Бублик», «Скажи, как я» и др.); релаксацию («Облака» (изотерапия), «Звуки природы», «Волшебные шарики»).

Применяются следующие методы и приемы:

1) представление обучающемуся правильного речевого образа и стимулирующей поддержки;

2) сопровождение деятельности *комментариями* педагога, выполнение заданий по показу, инструкции, образцу;

3) «*пошаговая*» подача материала с применением наглядных опор;

4) организация *совместного проговаривания* слов;

5) *прием акцентирования* слов путем простукивания, «выделения

шагами (хлопками)»;

6) прием выработки техники выразительного произношения («Обезьянка»);

7) проработка впечатлений деятельности, включение *оценочных* слов;

8) прием включения сюрпризного момента.

Контрольные упражнения: 1) на рисование пальчиком разных линий, 2) пение гласных звуков, 3) тактильно-ориентировочные упражнения (обведение готовых букв) были апробированы в Екатеринбургской школе № 4 на 9 обучающихся 2-го и 3-го года обучения. Анализ качества выполнения 12 контрольных упражнений (по 3 на каждое полугодие в 2017-2018 гг.) показал, что 1 обучающийся имел значительную динамику, 6 обучающихся – удовлетворительную, 2 обучающихся – минимальную. В показателе развитости умений применялись оценки: «понимает план действий предстоящей работы», «организует свою деятельность по показу, инструкции, образцу»; «контролирует действия и адекватно оценивает результаты деятельности».

Заключение. Таким образом, процесс обучения навыкам письма требует индивидуального подхода. Решение задач коррекции на комплексной основе с использованием деятельностного подхода к обучению облегчает овладение навыками письма у данной категории детей. Применяемые методы и приемы при внедрении комплекса «Развитие навыков письма у детей с УУО» по предмету «Развитие речи и альтернативная коммуникация» показали свою эффективность, способствовали развитию навыков письма у детей с УУО. Систематическая работа по развитию навыков письма показывает положительные результаты у данной категории обучающихся.

Литература

1. Никольская О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. М. : Теревинф, 2014. 288 с.

2. Программа учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, В. И. Липакова [и др.] ; под ред. Л. Б. Баряевой, Н. И. Яковлевой. СПб. : ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. 480 с.

РАЗДЕЛ 7. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

УДК 376.352:372.46

Бабина Елена Степановна

*Учитель-логопед высшей квалификационной категории, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 4»; 624090, Россия, Свердловская область, г. Верхняя Пышма, ул. Мамина-Сибиряка, 3;
e-mail: elena.s.babina@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С АМБЛИОПИЕЙ И КОСОГЛАЗИЕМ

Аннотация. В данной статье представлены игры и игровые упражнения для развития навыков словообразования как одного из этапов формирования словаря у дошкольников с функциональным нарушением зрения.

Ключевые слова: словообразование, дети с амблиопией, дети с косоглазием, косоглазие, амблиопия, дошкольники, дошкольная тифлопедагогика, нарушения зрения, дети с нарушениями зрения, детская речь, развитие речи, формирование словаря.

Babina Elena Stepanovna

Speech Therapist of the Highest Qualifying Category, Municipal Autonomous Pre-school Educational Institution "Kindergarten № 4", Verkhnyaya Pyshma, Russia

DEVELOPMENT OF THE WORD-BUILDING COMPETENCE OF PRESCHOOLERS WITH STRABISMUS AND AMBLYOPIA DURING THE VOCABULARY FORMATION PROCESS

Abstract. This article represents games and exercises developing the word-building skills of visually impaired preschoolers as one of the stages of vocabulary formation process.

Keywords: word-building, children with amblyopia, children with squint, squint, amblyopia, preschoolers, preschool typhoid pedagogy, visual impairment, children with visual impairment, children's speech, speech development, vocabulary formation.

Многие специалисты в области коррекционной педагогики отмечают, что выпадение зрительной функции негативно сказывается на развитии лексической стороны речи дошкольников (Л. П. Григорьева, Л. А. Дружинина, Е. А. Лапп, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.) [1; 3]. Тесная связь процессов формирования словаря и приобретения словообразовательных навыков приводит к трудностям усвоения словообразовательных моделей у дошкольников

с амблиопией и косоглазием. Поэтому работа по развитию и коррекции лексико-грамматических средств языка является важным этапом в логопедической работе с детьми данной категории. Данный факт определил необходимость применения специальных игр и упражнений на развитие функций словообразования у детей, имеющих зрительную депривацию. Предложенные игры и упражнения проводятся как один из этапов подготовительного периода по формированию словаря у детей с функциональным нарушением зрения и решают следующие задачи: а) уточнение значений разбираемых слов; б) обогащение словаря с помощью пополнения новыми словами; в) формирование навыков словообразования; г) формирование умения сопоставлять и сравнивать слова по их морфологическому составу; д) формирование умения выделить в словах общий корень и осознать общие семантические особенности этих слов; е) обогащение речевого опыта.

Обучение начинается с разъяснения понятия «родственные, однокоренные слова» с использованием методического пособия «Дерево». Внимание детей обращено на сходство дерева и однокоренных слов: много ветвей вырастает из одного корня, также как и у одного слова может быть много родственных слов, выросших из единого корня. Далее демонстрируется предмет (игрушка, картинка с изображением знакомого предмета) и детям предлагается вспомнить или придумать к нему «словородственники». Например, к слову «кот» называются слова «котик», «котенок», «котята». При назывании каждого нового слова уточняется его значение, разъясняются отличительные признаки, делается вывод о том, что эти слова похожи по звучанию и имеют одно общее начало (один корень, как у дерева) и поэтому их называют однокоренными.

Речевой материал при формировании словообразовательных навыков предъявляется в последовательности, предложенной Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой [2]: а) показ предмета; б) название предмета, его признаков, действий; в) сравнение предметов, признаков или действий, обозначаемых данными словами (кот – котик, халат – халатик, одевается – оделся, убирает – убрал); г) осознание наглядных ситуаций, в которых они выделяют общее и связывают его со значением определенного суффикса или приставки; д) восприятие производного слова и его воспроизведение; е) закрепление словообразовательных умений с помощью игр.

Отработка навыков образования имен существительных уменьшительно-ласкательной формы осуществляется в следующем порядке: а) образование существительного без изменения звуковой структуры корня производного слова с использованием суффикса «-ик» (дом – домик, слон – слоник); б) с использованием суффикса «-чик» в суще-

ствительных мужского рода (шкаф – шкафчик, телефон – телефончик); в) с использованием суффикса «-к» в существительных женского рода (лошадь – лошадка, кровать – кроватка); г) с использованием суффиксов «-онок», «-ёнок» (заяц – зайчонок, кот – котёнок); д) с использованием суффиксов «-онок», «-енок» (береза – березонька).

Закрепление данных словообразовательных моделей осуществляется в следующих играх:

1. *«Лесной детский сад»*. Логопед раскладывает изображения детенышей, которые целый день были в лесном детском саду, а вечером за каждым из них приходит мама. Предлагается образовать название малыша (детеныша), за которым пришла мама.

2. *«Сумочки»*. Детям предлагаются две сумочки с предметами (картинками, игрушками, муляжами и т. д.), где нужно переложить предметы из большой сумки в маленькую, при этом слова тоже должны «стать маленькими».

Далее идет работа по образованию имен существительных с помощью суффикса «-ищ» (кот – котище, дом – домище) и дифференциация значений суффиксов «-ик» – «-ищ». С этой целью детям предлагаются игры *«Сумочки»*, но теперь нужно переложить предметы из маленькой сумочки в большую, при этом слова тоже должны стать «большими, огромными». *«Гномы и великаны»*, где дети делятся на две команды: одни – гномы, другие – великаны и рассказывают о себе, о предметах в их домах, используя слова с соответствующими суффиксами. Затем команды меняются.

Образование имен существительных с помощью суффикса «-нищ» (сахар – сахарница, хлеб – хлебница) закрепляется в ходе игры *«Наведем порядок»*. Детям предлагаются большие карточки с изображением сахарницы, мыльницы, хлебницы, конфетницы, сухарницы и набор маленьких карточек с изображением сахара, хлеба, сухарей, мыла, конфет и т. д. Нужно навести порядок и разложить картинки соответствующими парами.

При формировании навыков образования глаголов предлагался следующий алгоритм работы: а) образование глаголов совершенного и несовершенного вида и их дифференциация (умывается – умылся, одевается – оделся); б) образование возвратных и невозвратных глаголов и их дифференциация (умывается – умывает, учится – учит); в) образование глаголов с помощью приставок различного значения.

Формирование навыков образования прилагательных от существительных осуществляется в следующей последовательности: а) образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса «-ин» (мамина, папин); б) образование притяжательных прилагательных с

помощью суффикса «-ий» без чередования и с чередованием в корне (лиса – лисий, собака – собачий); в) образование относительных прилагательных с помощью суффиксов «-ан», «-ян», «-енн», «-янн» и «-ов», «-ев»; г) образование качественных прилагательных с помощью суффиксов «-ив», «-чив», «-лив».

Для закрепления умений используются следующие игры:

«Друзья». Дети встают парами и бросают друг другу мяч, составляя предложения по образцу: «Я умываюсь – а я уже умылся».

«Составь два предложения». Детям раздаются сюжетные картинки, и предлагается составить предложения об одном и том же предмете, но используя разные слова-действия (невозвратные и возвратные глаголы). Например, «Папа качает девочку на качелях» и «Девочка качается на качелях».

«Кто что делает?». Детям предлагается определить по картинке изображенное слово-действие и придумать другое предложение с этим же глаголом.

«Автобаза». Предлагается набор детских машинок, играя с которыми дети образуют глаголы с помощью разных приставок. При этом внимание уделяется усвоению значений наиболее употребительных приставок (под-; от-; у-; про-; пере-; за-; до-; при-; и).

«Закончи предложение». Логопед произносит предложение, которое по смыслу требуется закончить глаголом с приставкой. Например, «К нам в гости бабушка... (приехала). Автобус от остановки... (отъехал). Машина мост... (проехала).» и т. д.

Игры с прищепками и пуговицами «Чей хвост?», «Чья голова?», «Чьи уши?» и т. д. Определить чей хвост (образовать прилагательное) и пристегнуть его соответствующему животному.

Игра-пазлы «Из чего это сделано?». Детям предлагаются карточки с изображением различных материалов (дерево, резина, железо, картон, камень и т. д.), к которым нужно присоединить и назвать предметы, сделанные из этих материалов (деревянная ложка, деревянный шкаф, деревянное корыто и т. д.).

«Помоги повару». Повар готовит несколько блюд: сок, компот, варенье, пюре, кашу и т. д. Детям предлагаются картинки фруктов и овощей, из которых нужно приготовить эти блюда. Дети выбирают картинку и «готовят» вместе с поваром («Вишневый сок, вишневое варенье, вишневую кашу и т. д.).

Таким образом, использование перечисленных игр восполняет пробелы в развитии лексико-грамматических категорий у дошкольников с амблиопией и косоглазием и обеспечивает правильный выбор ими языковых средств в процессе общения и построения связного высказывания.

Литература

1. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения : методическое пособие. М. : Издательство «Экзамен», 2006. 159 с.
2. Лалаева Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. Ростов н/Д. : Феникс ; СПб : Союз, 2004. 224 с.
3. Лапп Е. А. Особенности логопедической работы с дошкольниками с амблиопией и косоглазием // Логопед. 2005. № 4. С. 9-11.

Баева Екатерина Евгеньевна

студент 4 курса бакалавриата, очное отд., Тюменский государственный университет; 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: spirina.av@mail.ru

***Научный руководитель:** Спирина Алёна Вадимовна, канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье описываются результаты констатирующего эксперимента по выявлению особенностей готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с дизартрией. Также представлены направления коррекционной работы по формированию у детей с дизартрией готовности к обучению грамоте.

Ключевые слова: готовность к обучению, обучение грамоте, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Bayeva Kateryna Evgenievna

Student of the 4th year of a Bachelor Degree, Intramural, Tyumen State University, Tyumen, Russia

***Research Advisor:** Spirina Alena Vadimovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia*

FEATURES READINESS FOR LEARNING TO READ AND WRITE AND ITS FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Abstract. This article describes the results of ascertaining experiment to identify the features of readiness for literacy of preschool children with dysarthria. Also presented the directions of correctional work on the formation of readiness for learning literacy in children with dysarthria.

Keywords: readiness to learn, literacy, children's speech, language development, preschool speech therapy, preschool children, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

Актуальность исследования: по данным Н. С. Вакуленко 40,8% дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет страдают дизартрией [4]. У данной категории детей наблюдаются такие общие клинические признаки: нарушение мышечного тонуса; нарушение артикуляционной моторики; нарушение голосообразования; нарушение дыхания; фонематическое недоразвитие; нарушение звукопроизводительной и просодической сторон речи и другие нарушения [4]. Из вышесказанного следует

необходимость коррекционной работы в рамках преодоления данных нарушений, для успешной реализации на новых ступенях личностного и индивидуального развития. Таким образом, эти дети нуждаются в специально организованной подготовке к обучению грамоте для более успешного обучения в школе.

Проблема подготовки к обучению грамоте дошкольников с дизартрией нашла свое отражение в трудах и исследованиях ряда авторов (О. Н. Боголюбова [1], Л. С. Выготский [2], А. И. Воскресенская, К. Д. Ушинский [3], Т. Б. Филичева [4], Г. В. Чиркина [4], Д. Б. Эльконин [5] и другие).

Для успешного обучения грамоте необходимо, чтобы дети обладали высоким уровнем развития таких сфер, как речевая, эмоционально-волевая и познавательная [1; 3]. Как показывают исследования у дошкольников с дизартрией данные аспекты остаются нарушенными [4]. Соответственно, с детьми с дизартрией необходимо проводить коррекционную работу по предупреждению трудностей обучения грамоте уже в дошкольном возрасте.

Прежде чем приступить к коррекционно-логопедической работе, необходимо изучить уровень готовности к обучению грамоте детей с дизартрией, который складывается из уровня развития речи, познавательных и эмоционально-волевых процессов, чтобы определить индивидуальные возможности, особенности и составить для каждого ребенка максимально эффективную программу.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАДОУ Детский сад № 133 (корпус № 3), г. Тюмень. Принимали участие 8 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с дизартрией.

Были использованы методики: тестовая методика «Диагностика устной речи» Т. А. Фотековой (адаптированная для детей дошкольного возраста); «Лесенка» (В. Г. Щур); Методика «Графический диктант» по Д. Б. Эльконину; «Шифровка» Д. Векслера; Методика «Запоминание 10 слов» по А. Р. Лурия; Методика обследования математических способностей (Т. Ю. Успенская); Тест «Самое непохожее» по Л. А. Венгеру; Методика обследования мелкой моторики (Т. Ю. Успенская); Методика «Нелепицы» по Р. С. Немову; Методика «Узнавание наложенных изображений» (Фигуры Поппельрейтера).

По основным показателям готовности к обучению грамоте, выявленным в ходе экспериментальной работы, были получены следующие результаты: общий уровень развития речи: 62,5% – низкий; 37,5% – средний; 0% – высокий; уровень развития мелкой моторики: 37,5% – низкий; 62,5% – средний; 0% – высокий; уровень развития внимания: 50% – низкий; 37,5% – средний; 12,5% – высокий; уровень развития

восприятия: 62,5% – низкий; 37,5% – средний; 0% – высокий; уровень развития памяти: 25% – низкий; 50% – средний; 25% – высокий; уровень развития мышления: 37,5% – низкий; 50% – средний; 12,5% – высокий; сформированность математических способностей: 50% – низкий; 50% – средний; 0% – высокий; сформированность представлений об окружающем мире: 37,5% – низкий; 62,5% – средний; 0% – высокий; произвольность поведения: 25% – низкий; 50% – средний; 25% – высокий; самооценка: у всех детей оказалась завышенная самооценка (100%).

Обобщенный уровень готовности к обучению грамоте по результатам всех методик: 62,5% (5 детей) показали средний уровень готовности к обучению грамоте, три ребенка (37,5%) показали низкий уровень готовности. Однако для всех характерно быстрое снижение активности, утомляемость, что препятствует более динамичной работе.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования выявили, что у всех детей данной группы уровни развития речевой, познавательной и эмоционально-волевой сфер недостаточны. Это свидетельствует о том, что необходимо проведение коррекционной работы в рамках предупреждения трудностей при обучении грамоте.

Формирование готовности к обучению грамоте будет строиться на таких направлениях, как:

I. Развитие речевой сферы. Формирование звуковой стороны речи; грамматического строя; фонематических процессов; звукобуквенного анализа; синтеза звукового состава речи.

II. Развитие эмоционально-волевой сферы. Формирования произвольности поведения, адекватной самооценки; эмоциональной устойчивости.

III. Развитие познавательной деятельности. Развитие внимания, восприятия, памяти, мышления. Развитие математических способностей, представлений об окружающем мире. Формирование мелкой и артикуляционной моторики.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что большинство детей с дизартрией имеют средний и низкий уровни готовности к обучению грамоте и нуждаются в коррекционно-логопедической работе. Коррекционная программа формирования готовности к обучению грамоте дошкольников с дизартрией будет нацелена на формирование речевой, познавательной и эмоционального волевой сфер.

Литература

1. Боголюбова О. Н. Эмоционально-волевая готовность к школьному обучению детей 6-7 лет / О. Н. Боголюбова, Е. В. Панферова // VI Международная

студенческая научно-практическая конференция «Научное сообщество студентов». Чебоксары, 2016. Том 1. 193 с.

2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. Всеволожск : Союз, 2006. 224 с.

3. Тетеркина Т. М. Обучение грамоте // открытыйурок.рф : информ.-справочный портал. М., 2017. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/101372/> (дата обращения: 04.11.2018).

4. Филичева Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. М. : Эксмо, 2017. 320 с.

5. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Академия, 2005. 384 с.

УДК 376.37:372.461

Быстрых Полина Евгеньевна

Студент 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: pollybystrykh@gmail.com

Научный руководитель: Артемьева Татьяна Павловна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры логопедии и клиники дисонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ДИЗАРТРИИ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам коррекции фонетико-фонематических процессов у детей с лёгкой степенью дизартрии в условиях логопедического пункта. Представлены направления коррекционной работы.

Ключевые слова: логопедические пункты, логопедическая работа, фонетико-фонематические процессы, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Bystrykh Polina Yevgen'yevna

1st year Master Student, Extramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Artem'yeva Tat'yana Pavlovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DIRECTIONS OF THE LOGOPEDIC WORK ON THE CORRECTION OF THE PHONETIC-PHONEMATIC PARTY OF THE SPEECH IN CHILDREN WITH MILD DEGREE OF DYSPHAGIA IN THE CONDITIONS OF THE LOGOPEDIC POINT

Abstract. This article is devoted to the correction of the phonetic-phonemic processes in children with a mild degree of dysarthria in the context of a speech therapy center. The directions of correctional work presented.

Keywords: speech therapy stations, speech therapy work, phonetic and phonemic processes, children's speech, speech development, preschool speech therapy, preschool children, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью речевого аппарата [3]. Данное речевое расстройство сочетает в себе различные нарушения двигательной реализации речи. Среди детей дошкольного возраста можно отметить

распространённость стёртой (лёгкой) дизартрии, которая зачастую сочетается с другими речевыми нарушениями и отмечается во всё большем количестве случаев [1].

В дальнейшем это нарушение влияет и на школьную успешность ребёнка, отражаясь в его процессе письма, во множественных ошибках при написании слов, обусловленных недостаточностью фонетико-фонематических процессов. Это подводит к тому, что устранять проявления лёгкой дизартрии следует уже в дошкольном возрасте.

Решению данной проблемы может способствовать специализированная помощь, которую могут получать эти дети в образовательных организациях в условиях логопедического пункта бесплатно. Они зачисляются как имеющие фонетическое нарушение речи или фонетико-фонематическое недоразвитие речи. При этом логопед должен контролировать комплексность воздействия на ребёнка. С одной стороны, это лечебно-оздоровительное направление, включающее в себя медикаментозное и физиотерапевтическое воздействие. С другой стороны, это непосредственно логопедическое воздействие: коррекция звукопроизношения, развитие фонематического слуха и формирование фонематического восприятия.

Л. В. Лопатина, основываясь на состоянии произносительной стороны речи, выделяла три группы детей с лёгкой дизартрией. У первой группы фонематический слух был полностью сформирован, но отмечались множественные замены и искажения звуков. У детей второй группы отмечались замены и искажения звуков, однако был нарушен и фонетико-фонематический слух. У детей третьей группы также имеется своеобразие звукопроизносительной стороны речи, сочетающееся с недостатками фонетико-фонематических процессов, что отражается в нарушении слоговой структуры слов и недостаточном развитии словаря [2].

Таким образом, для всех групп характерно недоразвитие артикуляционной моторики, которое влияет на произносительную сторону речи, отражаясь в заменах и искажениях звуков. Помимо этого дефект может затрагивать и фонетико-фонематический слух, который в тяжёлых случаях может влиять и на развитие словаря ребёнка.

Всё вышесказанное определяет направления коррекционной работы, осуществляемой в рамках логопедического пункта и нацеленной на развитие фонетико-фонематической стороны речи у детей с лёгкой степенью дизартрии. Эту работу можно разделить на два блока: подготовительный и собственно коррекционный [2].

К первому блоку будут относиться следующие виды работ:

– нормализация мышечного тонуса посредством логопедического массажа;

– нормализация моторики артикуляционного аппарата и развитие чувства позы артикуляционных органов посредством артикуляционной гимнастики;

– развитие мелкой моторики посредством пальчиковой гимнастики с совместным проговариванием взрослым и ребёнком.

Второй блок работы:

– выработка артикуляционных поз с помощью артикуляционной гимнастики;

– развитие фонематического слуха;

– постановка корректного звука (механически, по подражанию или смешанно);

– закрепление корректного звука в слогах и словах;

– дифференциация поставленного звука в отдельных слогах и словах;

– формирование навыков самоконтроля;

– введение поставленных звуков в речь.

Дополнительным блоком может являться подготовка детей к школьному обучению: формирование графомоторных навыков, предупреждение дисграфических явлений и формирование готовности к школе.

Следует отметить, что логопедическая работа по формированию фонетико-фонематической стороны речи будет продолжительной во времени, поскольку дефект обусловлен органическими поражениями центральной нервной системы, следовательно, коррекционные мероприятия должны подкрепляться и медицинским вмешательством, которое послужит базой для прочного формирования правильных произносительных навыков. Помимо этого важную роль занимает их развитие и закрепление у детей в домашних условиях через систематическое выполнение индивидуальных заданий.

Таким образом, обозначенные направления коррекционной работы позволяют корректировать фонетико-фонематическую сторону речи у детей дошкольного возраста в условиях логопедического пункта дошкольной организации.

Литература

1. Архипова Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей. М. : АСТ : Астрель, 2007. 331 с.
2. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии) : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. СПб. : Союз, 2000. 192 с.
3. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М. : Владос, 1997. 400 с.

Виноградова Яна Геннадьевна

Студентка 3 курса бакалавриата, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yana_1397vin@mail.ru

Научный руководитель: Костюк Анна Владимировна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ОБСЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ
ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме обследования фонематических процессов старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Работа включает в себя теоретические данные по данной теме, результаты констатирующего эксперимента и их анализ.

Ключевые слова: фонематические процессы, псевдобульбарная дизартрия, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Vinogradova Yana Gennadievna

3rd year Undergraduate Student, Full time, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Adviser: Kostyuk Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**SURVEY OF PHONEMATIC PROCESSES
OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH A LIGHT DEGREE
OF PSHDOBULBAR DIZARTRIA**

Abstract. The article is devoted to the problem of examining the phonemic processes of older preschool children with a light degree of pseudobulbar dysarthria. The work includes theoretical data on this topic, the results of the ascertaining experiment and their analysis.

Keywords: phonemic processes, pseudobulbar dysarthria, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

Понятие «фонематические процессы» включает в себя фонематический слух и фонематическое восприятие. Исследованиями состояния этих процессов у детей занимались В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, В. К. Орфинская, Н. Х. Швачкин и многие другие выдающиеся личности. Многие из них, в том числе В. И. Бельтюков и А. Н. Гвоздев, говорят о том, что критерием сформированности у ребенка фонематического слуха является способность не только слышать звуки речи, но и различать их [1; 2].

Фонематическое восприятие определяется Д. Б. Элькониным как

умственные действия по звуковому анализу и синтезу. Данное понятие включает в себя способность к выделению конкретного звука в слове, сопоставлению слов по заданным звукам, а также определение количества и последовательности звуков в слове [4].

Положение о взаимосвязи всех компонентов речи, а также о их взаимном влиянии друг на друга в процессе онтогенетического развития, позволяет говорить о том, что у старших дошкольников, имеющих легкую степень псевдобульбарной дизартрии, нарушение фонематических процессов носит вторичный характер. Первичным дефектом в данном случае является нарушение звукопроизношения вследствие недостаточности артикуляционной моторики.

Для изучения состояния фонематических процессов у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии проведено логопедическое обследование не только фонематического слуха и фонематического восприятия, но звукопроизношения и артикуляционной моторики.

Обследование проводилось по методике Н. М. Трубниковой [3]. Базой исследования стало Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – Детский сад Компенсирующего вида № 452. В исследовании принимало участие 5 воспитанников (3 мальчика и 2 девочки) данного учреждения в возрасте 5 лет.

Изучение состояния артикуляционной моторики включало в себя обследование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата.

При исследовании двигательной функции губ у всех детей (100%) наблюдались синкинезии: вместе с подниманием (опусканием) губы поднималась (опускалась) голова. Кроме этого дети затруднялись в выполнении данных заданий вследствие сниженного тонуса мышц, поднимающих верхнюю губу и опускающих нижнюю губу.

При исследовании двигательной функции челюсти все дошкольники (100%) полностью справились с предложенными заданиями.

При исследовании двигательных функций языка у всех обследованных дошкольников выявлено большое количество нарушений. При исследовании двигательной функции мягкого неба все дошкольники (100%) полностью справились с предложенными заданиями.

При исследовании состояния звукопроизношения у дошкольников были выявлены как антропоморфные, так и фонологические дефекты. Так, среди антропоморфных нарушений звукопроизношения у 100% детей было выявлено нарушение произношения звука [Р]: у 40% дошкольников обнаружено отсутствие данного звука, у 40% – велярный ротацизм, у 20% – увулярный ротацизм. Сигматизм свистящих звуков был обнаружен у 60% обследованных дошкольников. Дефект произ-

ношения звуков [Л] и [Л'] был выявлен у 40% детей: у 20% дошкольников – недостаточная автоматизация данного звука в словах со стечением согласных, у 20% – ламбдацизм [Л']. Среди фонологических дефектов у 80% обследованных дошкольников был выявлен парайотацизм [j]↔[И], у 60% – межзубный парасигматизм шипящих [Щ]↔[С'], еще у 40% межзубный парасигматизм шипящих [Ш]↔[С], [Ж]↔[З].

При исследовании состояния фонематического слуха все обследованные дети (100%) не смогли назвать отличия в словах-паронимах, затруднялись в повторении слоговых рядов со звонкими и глухими согласными, свистящими и шипящими согласными, а также с сонорными согласными. У 60% дошкольников были выявлены затруднения в определении наличия звуков [Ш] и [С] в названии предметов, изображенных на картинках. 40% детей не смогли определить наличие звука [Ш] в слове. 40% детей не смогли вспомнить слова с заданным звуком. 20% дошкольников затруднялись в определении места звука в слове.

При исследовании состояния фонематического восприятия все дети (100%) испытывали затруднения в определении согласного звука в конце слова, 40% из них с данным заданием не справились. В выделении определенного звука в начале слова у 40% детей также возникли затруднения.

В процессе исследования был четко прослежен механизм нарушений речи у старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Недостаточность артикуляционной моторики влечет за собой нарушение звукопроизношения, поскольку затруднено или невозможно принятие необходимой артикуляционной позы для произнесения того или иного звука. Так, гипертонус мышц языка, невозможность удержать «чашечку», слабость воздушной струи затрудняют произнесение звука [Р]. Изменение тонуса мышц языка и губ влекут за собой нарушенное произношение шипящих и свистящих звуков, а также звука [Л].

Недостатки звукопроизношения негативно влияют на формирование фонематического слуха, в первую очередь, на неправильно произносимые звуки речи.

Вследствие недостаточной сформированности фонематического слуха происходит отставание в развитии фонематического восприятия.

Литература

1. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. М. : Просвещение, 1964. 91 с.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : Изд. АПН РСФСР, 1961. 471 с.
3. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 51 с.
4. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте : краткий очерк. М. : Издательство АПН РСФСР, 1958. 116 с.

Гребенщикова Юлия Андреевна

Студент 1 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: juliagrebenschikova@gmail.com

Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. В статье описана проблема развития познавательных способностей у дошкольников с системным недоразвитием речи. Представлены методы диагностики, примененные при проведении исследования, а также результаты исследования уровня сформированности познавательных способностей и речи у дошкольников.

Ключевые слова: системное недоразвитие речи, познавательные способности, фронтальные логопедические занятия, дошкольное образовательное учреждение, логопедическая работа, уровни сформированности, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения.

Grebenschikova Julia Andreevna

1st year Master Student, Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**LEARNING THE LEVEL OF FORMATION
OF COGNITIVE ABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN
WITH SYSTEMIC DISABILITIES OF SPEECH**

Abstract. The article describes the problem of the development of cognitive abilities in preschoolers with systemic speech underdevelopment. Presents diagnostic methods used in the study, as well as the results of the study of the level of formation of cognitive abilities and speech in preschool children.

Keywords: systemic underdevelopment of speech, cognitive abilities, frontal speech therapy classes, preschool educational institution, speech therapy work, levels of formation, children's speech, speech development, preschool speech therapy, preschool children, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders.

Период дошкольного детства является одним из важнейших этапов становления и развития личности. Именно на этом этапе жизни ребенок наиболее активно получает и накапливает опыт социального взаимодействия, что оказывает значительное влияние на формирование и развитие речи дошкольника, ее фонетической, лексической и грамматической

сторон. Высокий уровень владения родным языком, а также грамотная речь является важным условием построения успешной социальной коммуникации, оказывающей влияние на все сферы жизни человека.

Системное недоразвитие речи является сдерживающим фактором не только для полноценного речевого развития ребенка, но и препятствует его общему психическому развитию, так как именно язык и речь, являясь необходимым условием полноценного развития мышления и коммуникативного взаимодействия, обеспечивают столь необходимый толчок для личностного роста и развития ребенка.

Системное недоразвитие речи оказывает разрушительное влияние на способность ребенка к формированию всестороннего представления о социальном устройстве современного мира. Что, к сожалению, является основой для появления проблем с речью, мышлением, общением с окружающими и поведением. Все это служит препятствием для социализации, затрудняет и замедляет этот процесс.

О. В. Елецкая в своих исследованиях выявила, что у детей с нарушениями речи нередко проявляются характерные нарушения познавательной деятельности в целом, обусловленные как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью.

У детей дошкольного возраста, страдающих системным недоразвитием речи, формирование таких психических функций, как восприятие, логическое мышление, память, восприятие и внимание происходит на недостаточном уровне. У таких детей отмечается снижение работоспособности и замедленность процессов переработки информации.

Для проведения исследования нами были выбраны такие технологии, как: методические рекомендации Н. М. Трубниковой, методический альбом Л. С. Цветковой, а также метод «Нелепиц», направленный на оценивание уровня сформированности образных представлений ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между объектами этого мира.

При этом стоит отметить, что при наличии сходных заданий сразу в нескольких технологиях исследования, нами выполнялось только одно из них с целью сокращения времени исследования.

Результаты выполнения заданий исследуемыми фиксировались в речевой карте, заполнение которой происходило в процессе исследования.

В исследовании приняли участие воспитанники БМАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 41» г. Березовского, в возрасте от 5 до 7 лет.

Анализ результатов полученных данных показал, что для данной группы детей одной из важнейших проблем является состояние общей моторики детей, отмечались ошибки в пространственной координации,

незнание сторон тела, была затруднена переключаемость между заданиями, неуверенность в действиях и их замедленность.

У 70% исследуемых были отмечены проблемы с возможностью формирования мимических поз различной степени тяжести. 20% детей не справились с выполнением этого задания.

При обследовании фонетической стороны речи нами исследовалась способность звукопроизношения в условиях, когда звук находился в начале слова, середине и конце, а также изолированно.

Анализ результатов показал, что у детей, участвующих в исследовании, наблюдается умение верно произносить звуки изолированно, несмотря на их отсутствие или искажение при произношении слов. Наибольшие трудности при произношении вызывали шипящие звуки, а также звук «р».

У 40% исследуемых детей просодическая сторона речи была сформирована с нарушением голоса либо темпа.

Во время исследования у детей были выявлены проблемы с ориентировкой во времени и месте. Большая часть группы не смогла ответить на вопрос «Который сейчас час?», «Какое сегодня число?», путали порядок дней недели, не могли вспомнить названия всех месяцев года и их порядок.

Исследование внимания и памяти показало достаточно высокий результат.

Проведение заданий, направленных на определение уровня восприятия, показало, что детям сложно давалось задание дорисовывать недостающие части картинки. Дошкольники не могли найти недостающие детали и дорисовать их, при этом задание на нахождение зашумленных картинок не вызвало трудностей, с ним справились 100% группы.

Литература

1. Елецкая О. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи : учеб.-метод. пособие / О. В. Елецкая, А. А. Тараканова. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012– 312 с.
2. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1998. 51 с.
3. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей : учеб.-метод. пособие. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 96 с.

Гришина Татьяна Андреевна

Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: t_a_t_i_a_n_a_s_k_a@mail.ru.

Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕДПОСЫЛОК ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА

Аннотация. В статье приводятся результаты логопедического обследования, направленного на выявление недостатков сформированности предпосылок овладения письмом у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Ключевые слова: предпосылки овладения письмом, письменная речь, логопедические пункты, логопедическая работа, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи.

Grishina Tatyana Andreevna

1st year Master Student, Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research advisor: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE FORMATION OF THE PREREQUISITES FOR MASTERING THE LETTER OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH III LEVEL IN TERMS OF LOGOPUNKT

Abstract. The article presents the results of speech therapy examination aimed at identifying the shortcomings of the formation of prerequisites for mastering the letter in children of preschool age with General underdevelopment of speech of the third level.

Keywords: prerequisites for mastering writing, writing, speech therapy points, speech therapy work, children's speech, language development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general underdevelopment of speech.

В настоящее время перед системой образования ставятся задачи максимально раннего выявления особых образовательных потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с речевым недоразвитием, и создания необходимых условий для

полноценного формирования его личности [3].

Среди наиболее значимых вопросов логопедической работы с детьми с ОВЗ выделяется их подготовка к обучению письму и чтению.

В основе овладения навыком письма лежат как речевые предпосылки, которые должны быть развиты на достаточном уровне (фонетическая, фонематическая, лексическая и грамматическая стороны речи), так и неречевые (моторная сфера, слуховая и зрительная память, а также восприятие, зрительно-пространственный гнозис, самоконтроль) [2].

Р. И. Мартынова, Е. М. Мастюкова и другие исследователи отмечают, что при общем недоразвитии речи данные предпосылки овладения письмом формируются с нарушениями, что может привести к возникновению специфических дисграфических ошибок при обучении письму [1].

С целью выявления среди старших дошкольников детей группы риска по появлению дисграфии был проведен констатирующий эксперимент на базе филиала МБДОУ – детского сада «Детство» детского сада № 371 г. Екатеринбург, в период с 15 января по 30 марта 2019 года. В обследовании участвовали 20 старших дошкольников, зачисленных на логопедический пункт. Логопедическое обследование проводилось по речевой карте, составленной Н. М. Трубниковой, с использованием методик обследования неречевых предпосылок письма М. М. Безруких, А. Н. Леонтьева, Д. Векслера, О. Б. Иншаковой, а также нами применялись в диагностике предпосылок овладения грамотой пробы Хеда.

Результаты обследования моторной сферы показали, что у 100% детей недостаточно сформирована общая моторика, у 16 дошкольников выявлены расстройства пальчиковой моторики: у 12 из них – трудности динамической координации движений, у остальных детей обнаружены сложности статической организации движений. У 20 дошкольников нарушена моторика артикуляционного аппарата: 16 из них имеют малый диапазон движений языка, у 7 детей ограничение объема движений губ, у 4 дошкольников наблюдается слабый, недостаточный выдох.

Недостатки звукопроизношения у 13 дошкольников проявились в виде полиморфных нарушений и мономорфных у 7 детей. Таким образом, у всех испытуемых выявлены недостатки произношения сонорных звуков, у 50% дефекты шипящих звуков, трудности произношения свистящих звуков – у 5 детей, у одного ребенка проявились дефекты заднеязычных звуков. У 8 обучающихся наблюдалось сочетание антропофонических и фонологических дефектов, только антропофонический дефект имеют 12 детей.

Незрелость фонематического слуха выявлена у всех детей: недостатки различения звуков по признакам звонкости-глухости выявлены у 10 обучающихся, недостаточная дифференциация шипящих и сви-

стящих звуков – у 7, сонорных звуков – у 4 испытуемых, один ребенок затруднялся в различении звуков по признакам твердости и мягкости. Сравнив результаты обследования фонетической и фонематической сторон речи, можно сделать вывод, что у 16 дошкольников нарушения выявлены в одних и тех же группах звуков. Обследование фонетико-фонетической стороны речи позволило выявить детей группы риска по появлению артикуляционно-акустической формы дисграфии в будущем, эта форма дисграфии возникает, когда имеющиеся у ребенка дефекты звукопроизношения отражаются на письме и связана со вторичной несформированностью фонематического слуха [4].

Анализ результатов обследования фонематического восприятия выявил 13 дошкольников с несформированным навыком простого звукового анализа: дети испытывают трудности при подборе слов, состоящих из заданного количества слогов, не могут выделить последовательность звуков в односложных словах, неверно определяют количество звуков в слове. Данные дошкольники попадают в группу риска по возникновению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Низкий уровень понимания речи продемонстрировали 18 дошкольников: у 6 из них выявлены трудности понимания пространственной лексики. Понимание предложений сформировано недостаточно у 7 испытуемых: четверо детей испытывали трудности понимания инверсионных конструкций, трое не смогли подобрать подходящие по смыслу слова в предложении. Недоразвитие понимания грамматических форм выявлено у 7 детей: у троих нарушено понимание рода имен прилагательных, у двух дошкольников низкий уровень понимания префиксальных изменений глаголов, у одного ребенка трудности понимания изменения глаголов по родам, числам, временам, а также падежных окончаний имен существительных и прилагательных.

В ходе анализа результатов обследования активного словаря были выявлены трудности подбора однокоренных слов у всех испытуемых. Бедный словарь синонимов наблюдался у 17 детей, а антонимов – у 13 испытуемых, пятеро детей не знают названия животных, бедность словаря прилагательных отмечается у 4 дошкольников, у троих низкий уровень овладения предикативным словарем, один ребенок испытывал трудности в нахождении обобщающих слов.

При обследовании грамматического строя речи были обнаружены многочисленные аграмматизмы, в особенности при пересказе текстов и при самостоятельном составлении рассказов. Словообразование нарушено у 18 испытуемых: трудности в образовании сложных слов и уменьшительно-ласкательных форм существительных. Навык словоизменения сформирован недостаточно у 6 детей, которые имеют труд-

ности изменения имен существительных по числам, таким образом, у данной категории детей выявлен высокий риск появленияagrammaticальной формы дисграфии.

Обследование неречевых предпосылок письма показало, что 18 детей входят в группу риска по возникновению оптической формы дисграфии: у 12 обучающихся низкий уровень развития зрительно-пространственного гнозиса: ориентирование в схеме собственного тела не сформировано у 7 детей, недостаточная ориентировка на плоскости и в пространстве выявлена у 6 обучающихся. У 10 детей отмечается недостаточность слухоречевой памяти, двое детей испытывают трудности распределения произвольного внимания; семеро дошкольников с трудом справились с заданиями, основанными на зрительном восприятии, у пяти обучающихся уровень развития зрительной памяти оказался ниже возрастной нормы.

Данные, полученные в результате проведения констатирующего этапа эксперимента, позволили спланировать работу по формированию речевых и неречевых предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Работа должна строиться по следующим направлениям:

- развитие общей моторной сферы;
- формирование правильной звукопроизносительной стороны речи;
- совершенствование фонематических процессов;
- коррекция несформированности и совершенствование фонематической и лексико-грамматической сторон речи;
- совершенствование зрительного и слухового внимания и памяти;
- развитие оптико-пространственного гнозиса;
- формирование графо-моторных навыков.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил выявить старших дошкольников, находящихся в группе риска по возникновению дисграфии и определить основные направления работы по профилактике нарушений письма у детей данной категории.

Литература

1. Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб. : Издательство «Союз», 2003. 203 с.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М. : Изд-во академии педагогических наук, 1958. 373 с.
3. Каракулова Е. В. Актуальные вопросы инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи / Е. В. Каракулова, И. А. Филатова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Международной науч.-практической конф. (2018, Саранск) / отв. ред. Д. В. Жуина ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2018. С. 586-591.
4. Хватцев М. Е. Логопедия : уч. для пед. институтов. М, 1937. 299 с.

Демишнина Анастасия Андреевна

Студент 3 курса бакалавриата, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ademishnina@gmail.com

Научный руководитель: Костюк Анна Владимировна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ХАРАКТЕРИСТИКА СВЯЗНОГО РАССКАЗА
ОПИСАТЕЛЬНОГО ТИПА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ
И ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ**

Аннотация. В следующей статье рассматривается состояние связного рассказа описательного типа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, выявленное путем анализа специальной литературы и организации констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: связная речь, псевдобульбарная дизартрия, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи, дизартрия.

Demishnina Anastasia Andreevna

3rd year Undergraduate Student, Full-time, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Kostyuk Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**CHARACTERISTICS OF A CONNECTED STORY
OF A DESCRIPTIVE TYPE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH A GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III
SPEECH AND A MILD DEGREE
OF PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA**

Abstract. The following article discusses the state of a coherent narrative of a descriptive type of children of senior preschool age with a general underdevelopment of Level III speech and a mild degree of pseudobulbar dysarthria, identified by analyzing the special literature and organizing the ascertaining experiment.

Keywords: connected speech, pseudobulbar dysarthria, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general underdevelopment of speech, dysarthria.

Важнейшим достижением речевого развития детей дошкольного возраста является полноценное овладение навыком связной речи. Это необходимо как для всестороннего развития подрастающей личности

(когнитивного, социального, эмоционального, нравственного), так и для подготовки ребенка к успешному освоению школьной программы.

Вопросами изучения состояния связной речи детей с общим недоразвитием речи продолжительное время занимались следующие авторы: В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Р. И. Лалаева, И. Н. Лебедева, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева и др. На сегодняшний день разработано большое количество методик, направленных на выявление уровня сформированности связного рассказа описательного типа детей старшего дошкольного возраста, а также на преодоление трудностей, возникающих при овладении детьми навыками составления связных рассказов-описаний.

В широком смысле под связной речью понимают речь, представляющую собой единое целое, организованное по законам логики и грамматики, обладающее законченностью и цельностью [Львов]. Критериями, определяющими связное высказывание, принято считать смысловые связи между частями высказываний, наличие логикосмысловых отношений между высказываниями, а также законченность смыслового выражения [2].

Анализ различных исследований позволил определить следующие характерные особенности связной речи описательного типа детей с общим недоразвитием речи III уровня и лёгкой степенью псевдодульбарной дизартрии.

Во-первых, для детей характерны сложности при программировании содержания рассказов-описаний, а также подборе соответствующих языковых средств.

Во-вторых, отличительной особенностью является ограниченно малый объём рассказов. Рассказы детей состоят из трех-четырех простых предложений. Тогда как в соответствии с возрастной нормой должны достигать пяти-шести предложений.

В-третьих, у детей отмечаются стойкие ошибки в структуре рассказа описательного типа. Как правило, дети опускают основные, главные признаки, детали описываемых объектов и предметов, а также нарушают последовательность изложения.

Перечисленные особенности подтвердились результатами обследования состояния связного высказывания описательного типа у 5 воспитанников МАДОУ – детского сада компенсирующего типа № 369, которое осуществлялось по методике В. П. Глухова. Дошкольникам предлагалось составить описательный рассказ по картинке с изображением дикого животного, придерживаясь определённого плана.

Обследование состояния связной речи показало, что при составлении высказываний описательного типа у всех детей отмечаются нару-

шения логической последовательности изложения. В таких случаях у детей отмечались переключения, например, с описания внешнего вида объекта на его качества и обратно, или соскальзывание на случайные темы, не относящиеся к содержанию рассказа-описания, например, рассказ из личного опыта ребенка. Также у всех дошкольников были выявлены трудности при подборе соответствующих лексических и грамматических средств языка. Так, у детей отмечались ошибки, связанные с неточным употреблением слов при построении высказываний, образовании форм родительного падежа множественного числа существительных, употреблении единственного и множественного числа существительных в разных падежах.

Описательные рассказы части детей внешне напоминали перечисление отдельных качеств, признаков объекта. Нередко дети отступали от заданного плана описания. В связи с этим большей части детей оказывалась дополнительная помощь в виде наводящих вопросов, подсказывания с чего начать описание и о чем необходимо рассказать.

В процессе эксперимента был определен уровень сформированности навыков составления связных высказываний описательного типа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии:

1. Средний уровень – рассказ информативен; отражены основные признаки объекта; отмечаются незначительные трудности лексико-грамматического оформления; структура рассказа-описания в целом не нарушена (40% детей).

2. Недостаточный уровень – рассказ недостаточно информативен; отсутствуют некоторые главные признаки и детали объекта; отмечается нарушение структуры рассказа-описания (перестановка и отсутствие элементов изложения); выраженные трудности лексико-грамматического оформления (20%).

3. Низкий уровень – в описательном рассказе отсутствуют существенные признаки объекта; по структуре рассказ представляет собой перечисление некоторых несущественных признаков, частей объекта; выраженные лексико-грамматические затруднения (40%).

При анализе полученных данных ни у одного ребенка не был отмечен высокий уровень сформированности навыка составления рассказа описательного типа, поскольку у детей в большей или меньшей степени были выявлены трудности при составлении рассказа-описания.

Исходя из вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии испытывают ряд трудностей при составлении описательных рассказов, заключаю-

щихся, главным образом, в нарушениях логико-смысловой последовательности изложения, неточном употреблении лексических и грамматических языковых средств. Это говорит о том, что дети нуждаются в специально организованной работе по развитию навыков составления связных высказываний описательного типа.

Литература

1. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М. : Просвещение, 1987. 415 с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М. : АРКТИ, 2002. 144 с.

УДК 372.461

Живова Анастасия Андреевна

Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: amuromskaya.ru

Научный руководитель: *Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, доцент, директор ИСО, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В 3 КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования письменной речи младших школьников в 3 классе. Представлены виды упражнений, направленные на развитие и совершенствование навыков письменной речи.

Ключевые слова: письменная речь, детская речь, развитие речи, начальная школа, младшие школьники, третьеклассники.

Zhivova Anastasia Andreevna

Student of the 1st year of the Master's Program, Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Scientific adviser: *Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of ISO, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

THE FORMATION OF THE WRITTEN SPEECH OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN CLASS 3

Abstract. The article deals with the actual problem of the formation of written speech of younger schoolchildren in the 3rd grade. The types of exercises aimed at the development and improvement of writing are presented.

Keywords: writing speech, children's speech, language development, elementary school, younger schoolchildren, third-graders.

Развитие речи ребенка – не стихийный процесс. Оно требует постоянного руководства педагогом. Каковы же условия успешного развития речи, формирования речевых умений и навыков у детей?

Первое условие – это потребность общения, или коммуникации. Следовательно, должны создаваться такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем-то. Второе условие – создание речевой среды. Нужно дать детям образцы речи. Речевая среда – это речь родителей, родных, друзей, фольклор, художественная литература, средства массовой информации, речь учителя, язык учебников. Речь помогает ребенку общаться и познавать мир.

Овладение речью – это способ познания действительности. То есть речь нуждается в фактическом материале. Школьник хорошо расска-

жет или напишет только о том, что он хорошо знает: у него должен быть запас знаний, материала по теме рассказа, тогда он сможет выделить главное, существенное. Материал должен быть общественно или лично значимым. Это третье условие речевого развития. Существует обратная зависимость: чем полнее усваиваются богатства языка, тем свободнее человек пользуется ими, тем лучше он познает сложные связи в природе и обществе.

О развитии человека, наряду с другими показателями, судят по тому, насколько свободно и правильно, ясно и убедительно он выражает свои мысли, то есть говорит и пишет. Школа должна помочь детям овладеть разносторонними богатствами родного языка, развить речь учащихся и добиться ее высокой культуры. Начальным классам школы принадлежит важнейшая роль в формировании навыков связной речи, здесь закладываются ее основы. Овладев первоначальными навыками письменной речи, ребенок увереннее и успешнее учится в старших классах.

В 3 классе на уроках по развитию письменной речи ставятся следующие задачи: наращивание словарного запаса, обучение точному пониманию значений слов; усвоение сочетаемости слов и словосочетаний в предложениях, текстах; употребление условных слов и словосочетаний в предложениях, текстах; овладение законами построения предложений разных типов, понимание связей между предложениями в тексте, написание различных видов изложений; усвоение умений в создании связного текста (понимание темы, накопление материала, составление плана, языковая подготовка, совершенствование написанного), написание небольших по объему сочинений [1].

Решение задач по формированию навыков письменной речи начинается с выявления степени подготовки к творчеству по разработанным вместе со школьным психологом методикам, которые позволяют нам выявить уровень словарного запаса, умение последовательно передавать смысл причинно-образного воображения. После полученного результата обследования планируется работа по развитию речи на трех уровнях: фонетическом, лексическом, синтаксическом.

При составлении календарно-тематического плана на учебный год четко выделяются упражнения, непосредственно связанные с работой над текстом. Ежедневно выделяется урок по развитию речи. При его планировании рекомендуются следующие виды письменных работ: изложение, редактирование текста, сочинение по личным впечатлениям и наблюдениям, сочинение-отзыв, интервью. Для успешного выполнения различных письменных творческих работ нужен богатый словарный запас. Словарная работа проводится по четырем направлениям: обогащение словаря; уточнение словаря; активизация словаря;

устранение нелитературных слов. Словарная работа, работа над словосочетаниями, система упражнений и заданий по грамматике ведут учащихся к более высоким ступеням речевых упражнений, к составлению предложений, к связанной речи, к написанию изложения, сочинения, сочинения-отзыва. При проведении уроков по написанию изложений необходимо соблюдать следующие условия: работа должна быть интересна ребенку; тексты по своему содержанию должны предоставлять возможность для его речевого роста; текст должен быть содержателен, выразителен с точки зрения языковых средств; текст должен обогащать жизненный опыт учащихся [2]. Работа над сочинением включает в себя следующие этапы: этап подготовки к написанию сочинения; этап реализации подготовленного материала; анализ сочинения.

Прежде чем приступить к подготовке конкретного речевого произведения, следует позаботиться о создании определенной ситуации общения, о возникновении у детей потребности вступить в него! В 3 классе продолжается работа над одним из видов сочинений, любимом детьми – сочинением-интервью. Детям предлагается побыть в домашней обстановке в роли журналиста. Каждый ученик самостоятельно на листочке пишет вопросы, которые он хотел бы задать членам своей семьи. Затем коллективно выбираются и записываются самые интересные вопросы, результатом чего является план сочинения о близком человеке. Нельзя ребенку давать готовый план сочинения – наличие такого плана освобождает ребенка от логической и тем более, творческой работы. Часто используется на уроках по развитию речи в 3 классе и такой вид письменной работы, как сочинение-отзыв. Эти сочинения пишутся без специальной подготовки. Ребенок выполняет такую работу в порыве чувств на высоком эмоциональном подъеме. При написании сочинения очень важно, чтобы дети были сосредоточены на решении именно речевых задач, чтобы они не были скованны боязнью допустить орфографическую ошибку. Написание сочинения идет сначала в черновик, так как это творческая работа, и перебор вариантов неизбежен. А само наличие вариантов в голове ребенка, умение выбрать лучшее из них – это и есть творчество. Если у ребенка во время работы возникнут вопросы о написании каких-либо слов, не терзайте его требованием припомнить правило, не отвлекайте его от творческого процесса, учите проверять сочинение со словарем. Привлечение словарей приучает к культуре умственного труда, оказывает существенную пользу в формировании орфографической зоркости. В начальных классах будет лучше, если учитель сам выберет материал из сочинений, при этом не называя фамилии авторов. Потом, когда дети начинают понимать, что существует возможность разных толко-

ваний текста, у них возникает желание узнать мнение одноклассников, они охотно предлагают для анализа свои смысловые ошибки. При этом ученик дает свой вариант исправления, а затем внимательно выслушивает другие предложенные варианты. Таким образом, ученики на практике убеждаются, что слово живет в тексте, что оно взаимодействует с другими словами. И каждому необходимо научиться не только правописанию этого слова, но и искусству употреблять это слово в тексте так, чтобы изложенная мысль была понята правильно.

Учитель должен уметь анализировать письменные работы своих учеников, не захваливая сильных и не унижая слабых. Самое главное заключается в том, что мы должны научить детей самостоятельно мыслить, творить и искать свой путь в жизни.

Литература

1. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М. : Просвещение 1995. 234 с.
2. Рождественский Н. С. Проблемы содержания начального обучения русскому языку. М. : Педагогика 2007. 265 с.
3. Архипова Е. В. Об уроке развития речи в начальной школе. М. : Нач. школа, 2010. 189 с.

Зайцева Дарья Павловна

Студентка 2 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:zaitsewainlove@yandex.ru

Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НЕДОРАЗВИТИЯ
ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме недоразвития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрены механизмы, лежащие в основе несформированности фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: фонематический слух, фонематическое восприятие, высшие психические функции, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи.

Zaytseva Daria Pavlovna

Student of 1 course of a Magistracy, Extramural Dep., Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Karakulova Elena Victorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THEORETICAL STUDY OF THE DEVELOPMENT
OF PHONEMIC PERCEPTION OF SENIOR PRESCHOOL
CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT
OF SPEECH OF THE III LEVEL**

Abstract. The article is devoted to the problem of underdevelopment of speech of preschool children, namely the formation of phonemic perception. Features of formation of phonemic processes at perception at children with the General underdevelopment of speech of the III level, interrelation of phonemic perception and the higher mental functions are considered.

Keywords: phonemic hearing, phonemic perception, higher mental functions, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general speech underdevelopment.

Своевременное овладение правильной речью играет определяющую роль в становлении полноценной личности ребенка, а сформированные фонематические процессы являются важной предпосылкой для

овладения письмом и чтением. Проблему развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста исследовали Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спинова, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др. Специалисты различают понятия «фонематический слух» и «фонематическое восприятие». Н. И. Дьяконова характеризует «фонематическое восприятие» как способность к дифференциации и категориальной идентификации всех фонем родного языка. Н. И. Жинкин описывает «фонематический слух» как слежение за непрерывным потоком слогов, различение искаженного произношения и восприятие звуков в различных фонетических позициях. Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, С. С. Ляпидевский, С. Н. Цейтлин определяют «фонематический слух» как речевой процесс, обеспечивающий выделение существенных признаков звуков речи и отвлечение от несущественных.

Известно, что ребенок овладевает речью на основе ее слухового восприятия. Дети с нарушением фонематического слуха и фонематического восприятия сталкиваются с трудностями в усвоении словесной речи и ее дальнейшем воспроизведении.

Д. Б. Эльконин отмечал, что в раннем детстве ребенок воспринимает речь как единый комплекс, обладающий ритмо-мелодической структурой. В дальнейшем, когда высшие психические функции достигают необходимого уровня развития, формируется способность различать фонемы. Переходя от акустического восприятия к артикуляции, ребенок овладевает активным словарем. Происходит формирование фонематического восприятия, которое Д. Б. Эльконин определил как умственные действия по анализу, специально воспитанные умения по различению фонем и установлению звуковой структуры слова.

Определяющее значение для фонематического восприятия играет произвольное внимание, которое формируется в норме к началу второго года жизни и позволяет ребенку прослушать и воспринять речевой сигнал. Кратковременная и долговременная память помогают сформировать акустический «эталон». Мышление сопровождает процессы анализа и синтеза при отборе нужной фонемы.

Т. Б. Филичева описала развитие фонематических процессов в онтогенезе: от узнавания неречевых звуков до становления навыка звукового анализа.

А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Г. М. Лямина, Н. Х. Швачкин доказали, что для дальнейшего развития ребенка владения первичным фонематическим слухом недостаточно. Для совершенствования произношения, а также формирования навыков письма и чтения требуется формирование фонематического восприятия. Об этом писала

Г. В. Чиркина, уделяя большое значение коррекции этих процессов при работе над звукопроизношением.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением фонематического восприятия наблюдаются следующие затруднения и ошибки:

- 1) произнесение контрастных фонем на фоне правильного воспроизведения изолированного звука;
- 2) затруднения при выделении конкретного звука из слога или слова;
- 3) проблемы с названием слов на заданный звук;
- 4) трудности в определении ударной позиции в слове;
- 5) невозможность выделения гласного в односложных словах.

Р. Е. Левина отмечала, что данные нарушения часто встречаются у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Рассматривая особенности речи детей данной категории, исследователи подчеркивают наличие стойких нарушений в овладении учебным материалом, что свидетельствует о взаимосвязи фонематического недоразвития и высших психических функций. Нарушение фонематического восприятия наблюдается на фоне снижения внимания и недоразвития вербальной памяти, трудностей в формировании наглядно-образного мышления.

У описываемой категории детей разговорная речь сформирована на достаточном уровне, однако многие слова дети употребляют в неверном контексте из-за недостаточного владения словарем. По сравнению с первыми двумя уровнями недоразвития речи, ОНР III уровня подразумевает меньшие нарушения в развитии звукопроизношения и словарного запаса.

Т. Б. Филичева также обратила внимание на несформированность у детей данной категории процессов различения звуков, непохожих по артикуляционным и акустическим характеристикам, процессов синтеза и анализа, а также нарушения лексико-грамматического строя речи.

Таким образом, фонематическое восприятие обусловлено нарушениями дифференциации звуков речи и формирования высших психических функций. Успешность дальнейшего развития ребенка и его обучения в школе во многом зависит от фонематического восприятия.

Литература

1. Дьяконова Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. М. : ТЦ Сфера, 2010. 64 с.
2. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. СПб. : СОЮЗ, 1999. 220 с.
3. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. М. : АРКТИ, 2005. 221 с.
4. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. 5-е изд. М. : Айрис-пресс, 2008. 211 с.

Ивлева Екатерина Юрьевна

Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ivlich6@mail.ru

Научный руководитель: Артемьева Татьяна Павловна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ НАРУШЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ III УРОВНЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ДИЗАРТРИИ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме нарушений фонетико-фонематической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с легкой степенью дизартрии. Представлены материалы констатирующего эксперимента, направленного на изучение данной проблемы и анализ его результатов.

Ключевые слова: фонетико-фонематическая сторона речи, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи, дизартрия.

Ivleva Ekaterina Yurievna

1st year Student of the Master's Program, Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Adviser: Artemieva Tatyana Pavlovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Logopedics and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

SYSTEM ANALYSIS OF VIOLATIONS OF PHONETIC-PHONEMATIC SPEECH AT SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL ILLNESSING III LEVEL WITH EASY DEGREES

Abstract. The article is devoted to the problem of violations of the phonetic-phonemic aspect of speech in older preschoolers with a general underdevelopment of speech grade III with a mild degree of dysarthria. Presents the ascertaining stage of the experiment, aimed at studying this problem and analyzing its results.

Keywords: phonetic-phonemic side of speech, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general underdevelopment of speech, dysarthria.

Проблема значения коррекции фонетико-фонематической стороны речи у детей дошкольного старшего возраста является актуальной на сегодняшний день. Анализируя профессиональную педагогическую литературу, можно прийти к результату, что существует крупное количество разработок, посвященных рассмотрению данного вопроса [1; 2].

Дифференцированная коррекционно-логопедическая работа, выстроенная на основе формы речевой патологии и ведущей деятельности возраста, позволяет проводить коррекцию фонетико-фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

По данному направлению был проведен эксперимент, базой для которого стало дошкольное учреждение. В эксперименте участвовали дошкольники 5-6 лет, имеющие логопедическое заключение: ОНР III уровня, обусловленное псевдобульбарной дизартрией.

Отбор детей проводился на основе изучения документации педагогов, психологов, анализе речевых карт и рекомендаций логопеда [3; 4].

Были намечены следующие направления обследования:

1. Обследование всех видов моторной сферы (общей, мелкой, артикуляционной).
2. Обследование фонетической стороны речи (звукопроизношения и просодической стороны речи).
3. Обследование фонематических процессов (фонематического слуха и фонематического восприятия).

Моторная сфера было избрана объектом исследования в связи с тем, что нарушение моторной сферы (общей, мелкой, артикуляционной) является первичным нарушением у детей с дизартрией, а для правильного выбора дальнейшей коррекционной работы важна полная картина моторных нарушений [5]. Изучение фонетической стороны речи, а именно звукопроизношения, помогло узнать количество и вид нарушений произношения звуков у каждого испытуемого и создать индивидуальные перспективные планы коррекции звукопроизношения.

Логопедическое исследование проводилось по стандартной логопедической методике с использованием рекомендаций, изложенных в учебно-методическом пособии Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты», так как содержание данного источника имеет детальный план логопедического обследования детей, который позволит получить в ходе работы наиболее верные и точные результаты [4]. Все пробы оценивались по двум параметрам: качественно и количественно. При оценивании общей моторики был сделан вывод, что самые грубые недостатки были обнаружены при обследовании статической организации движений. При оценивании мелкой моторики было замечено, что наиболее выраженные ошибки появлялись при выполнении проб на динамическую организацию движений.

При обследовании артикуляционной моторики было выявлено, что хуже всего дети справляются с пробами на динамическую организацию и на исследование двигательных функций.

Анализируя процентное соотношение детей и качественное выпол-

нение заданий на всех этапах обследования моторной сферы, можно заметить, что хуже всего дети справляются с пробами, исследующими артикуляционную моторику (около 70% на низком уровне). Это доказывает наличие у детей дизартрических расстройств.

Фонетическая сторона речи дошкольников обследовалась с двух позиций: звукопроизношения и просодической стороны речи.

Исследование звукопроизношения состояло из анализа произношения наиболее трудных в артикуляции звуков, находящихся в различных фонетических позициях (в начале, середине, конце слова и в степени согласных).

Результаты обследования звукопроизношения показали, что наибольшие проблемы возникают у детей со звуками позднего генеза.

Были выявлены «проблемные» группы детей с наиболее частым дефектом: 40% детей с нарушением свистящих звуков, 80% – с нарушением шипящих звуков и 90% детей с нарушением сонорных звуков. У обследуемых детей самым распространенным нарушением является антропофонический дефект, проявляющийся в искажениях при произношении шипящих звуков.

У всех обследуемых дошкольников нарушены звуки из разных фонетических групп, следовательно, нарушение звукопроизношения является полиморфным.

Параллельно со звукопроизношением была обследована просодическая сторона речи. И по результатам обследования можно сказать, что у половины детей присутствуют просодические нарушения, проявляющиеся в большей мере в нарушении фонационного дыхания.

Дефектное звукопроизношение способствует появлению недостатков развития фонематических процессов, в соответствии с этим были выделены следующие направления исследования: обследование фонематического слуха и фонематического восприятия.

Анализ полученных данных показал, что наиболее сложным для детей стало задание по выделению звука в слове, а наиболее успешно было выполнено задание на выделение звука среди ряда звуков.

По итогам обследования фонематического слуха становится понятно, что сохранность фонематического слуха у испытуемых оказалась неоднородной. Ведь половина исследуемых имеют выраженные нарушения фонематических процессов, а у 60% детей присутствуют отдельные недостатки фонематического восприятия.

Анализируя результаты исследования фонематического слуха и фонематического восприятия, можно сделать заключение о том, что наблюдается тесная взаимосвязь между уровнем развития звукопроизношения и фонематическими процессами. Обучающиеся, имеющие

наибольшие трудности в звукопроизношении, получили и более низкие баллы по уровню развития фонематических процессов.

Таким образом, проведённое обследование и анализ его результатов достоверно показывают наличие фонетико-фонематических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и лёгкой степенью дизартрии.

Литература

1. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Коррекция стертой дизартрии : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. СПб. : Союз, 2001. 191 с.
2. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М. : Просвещение, 1973. 272 с.
3. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи : учебно-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 97 с.
4. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 51 с.
5. Трубникова Н. М. Теоретические основы учебного курса «Технология обследования моторных функций» : учебно-метод. пособие. Екатеринбург, 2012. 98 с.

Каирова Яна Валерьевна

Студентка 1 курса магистратуры, очн. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:kairova.yana@mail.ru

Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук., доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ
В КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО
НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. В статье представлен анализ результатов использования здоровьесберегающих технологий в коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией в условиях логопедической группы.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, псевдобульбарная дизартрия, здоровьесберегающие технологии, здоровьесбережение, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Kairova Yana Valeryevna

1st year Master Student, Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THE RESULTS OF THE USE OF HEALTH TECHNOLOGIES
IN CORRECTION UNDERDEVELOPMENT PHONETIC
AND PHONEMIC ASPECTS OF SPEECH IN PRESCHOOL
CHILDREN WITH PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA**

Abstract. The article presents an analysis of the results of the use of health-saving technologies in the correction of underdevelopment of phonetic-phonemic side of speech in preschool children with pseudobulbar dysarthria in terms of speech therapy group.

Keywords: phonetic and phonemic speech underdevelopment, pseudobulbar dysarthria, health saving technologies, health preservation, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

В последние десятилетия отмечается ухудшение показателей здоровья дошкольников, более чем у 32% детей этого возраста диагностируются органические поражения центральной нервной системы. Среди

речевых нарушений чаще всего у детей данной категории выявляется псевдобульбарная дизартрия. Необходимо отметить, что ухудшение здоровья дошкольников и речевое недоразвитие негативно сказываются на их возможности дальнейшего успешного обучения в школе [6]. Устранение недоразвития фонетической и фонематической сторон речи у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией возможно с применением здоровьесберегающих технологий.

Нами были теоретически обоснованы и практически апробированы следующие направления работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией, где успешно применялись здоровьесберегающие технологии [1]:

1. Развитие общей моторной сферы при использовании логоритмики и методов кинезиологии [2; 5].

2. Развитие мелкомоторной сферы посредством Су-Джок терапии [4].

3. Совершенствование моторики артикуляционного аппарата при использовании технологии биоэнергопластики [1].

4. Совершенствование дыхания через непосредственное использование дыхательной гимнастики при выполнении кинезиологических упражнений [1].

5. Совершенствование мимической мускулатуры путем систематического использования логомассажа и самомассажа [3; 7].

6. Коррекция нарушений звукопроизношения и просодики.

7. Формирование фонематических процессов.

Коррекционная работа по вышеперечисленным направлениям проводилась с февраля по март 2018 г. на базе МБДОУ № 452 г. Екатеринбурга.

Для оценки эффективности применения здоровьесберегающих технологий испытуемые были разделены на 2 уравниваемые группы: контрольную и экспериментальную (по 5 человек). Коррекционная работа в экспериментальной группе была проведена с использованием методов здоровьесберегающих технологий, в то время как в контрольной группе основу логопедической коррекционной работы составляла программа Н. В. Нищевой в группе компенсирующей направленности для дошкольников с 3 до 7 лет.

Полученные результаты логопедической работы показали более значимые положительные изменения в моторном и речевом плане у детей экспериментальной группы.

Существенные улучшения наблюдались во всей моторной сфере. Выполнение упражнений на переkreщивание движений по технологии

кинезиологии, включение в занятия логоритмических упражнений позволило улучшить уровень сформированности крупной моторики. Так, у 40% детей улучшились показатели точности, темпоритмической организации выполнения двигательных проб.

Использование упражнений с шариком и колечками Су-Джок позволило добиться улучшений в развитии пальчиковой моторики (40% дошкольников). Кроме этого, детям нравилось использовать колючий мяч в играх на дифференциацию звуков.

На 80% у детей-дизартриков улучшилось состояние мимической мускулатуры, что объясняется использованием методов самомассажа, логопедического массажа.

Благодаря использованию элементов биоэнергопластики (подключения сопряженных действий ведущей руки к артикуляционным позам) у 80% дошкольников повысилось качество выполнения артикуляционных упражнений как статических, так и динамических, частично была устранена моторная напряженность.

Контрольный эксперимент показал примерно одинаковую динамику работы над звукопрогнозированием и звукоразличением в обеих группах испытуемых. Однако в экспериментальной группе значительно улучшились показатели сформированности просодической стороны речи, т. к. сила выдоха увеличилась у 80% дошкольников, 40% обследуемых показали нормальный темп речи, у 10% дошкольников улучшилось модуляция голоса по силе и высоте, повысилась устойчивость голоса к речевым нагрузкам.

Таким образом, проведенный анализ результатов обучающего эксперимента показал эффективность в использовании и здоровьесберегающих технологий в развитии моторной сферы, просодической стороны речи. Данные положительные изменения являются основой для более успешной и быстрой коррекции нарушений произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.

Литература

1. Акименко В. М. Новые логопедические технологии : уч.-метод. пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 2009. 105 с.
2. Алябьева Е. А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения : метод. пособие. М. : Сфера, 2006. 64 с.
3. Дьякова Е. А. Логопедический массаж : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2005. 96 с.
4. Ивчатова Л. А. Су-Джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми // Логопед. 2010. № 1. С. 36-38.
5. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика в системе комплексной помощи дошкольникам с общим недоразвитием речи // Региональная система комплексной реабилитации и абилитации инвалидов: опыт межведом-

ственного взаимодействия, инновации, технологии : материалы I научно-практической конференции с международным участием (28-30 сентября 2017) / отв. редактор: д. мед. Н. О. А. Львова, д. психол. н. Е. Р. Исаева. Екатеринбург, 2017. С. 80-86.

6. Параничева Т. М. Функциональная готовность к школе детей 6-7 лет // Новые исследования. М. : Институт возрастной физиологии, 2012. С. 135-144.

7. Приходько О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. СПб. : КАРО, 2008. 160 с.

Калиновская Татьяна Анатольевна

Студентка 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: alta976@mail.ru

Научный руководитель: Артемьева Татьяна Павловна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ
ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме недоразвития фонематических процессов детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью. Рассмотрен проект диагностики фонематических процессов, подходящий для данного контингента.

Ключевые слова: фонематические процессы, легкая умственная отсталость, начальная школа, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, младшие школьники.

Kalinovskaya Tatyana Anatolyevna

Student of the 1st year of the Master's Program, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Artemieva Tatyana Pavlovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Diontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**FEATURES OF THE FORMATION OF PHONEMATIC
PROCESSES IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE
WITH EASY MENTAL RETARDATION**

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of underdevelopment of phonemic processes of children of primary school age with mild mental retardation. The project of diagnostics of phonemic processes suitable for this contingent is considered.

Keywords: phonemic processes, mild mental retardation, elementary school, oligophrenopedagogy, mentally retarded children, younger schoolchildren.

Фонематическое недоразвитие – это составная часть системного недоразвития речи младших школьников с лёгкой умственной отсталостью. Наряду с недоразвитием фонематического слуха и восприятия у данной категории детей нарушена фонетическая, просодическая, смыслообразительная, лексико-грамматическая сторона речи.

Изучение особенностей сформированности фонематических процессов младших школьников с лёгкой умственной отсталостью имеет важнейшее значение, так как в дальнейшем недоразвитие этих процес-

сов препятствует овладению навыками письма и чтения.

При недоразвитии фонематического слуха характерной ошибкой письма становится замена букв, обозначающих сходные звуки, наиболее часто дети путают свистящие и шипящие, сонорные «Л» и «Р», звонкие и глухие.

Например: шуба – «супа», кочка – «коцка», рак – «лак»...

При несформированности фонематического восприятия характерной ошибкой будет изменение структуры слов: пропуски, перестановки, добавления лишних букв и слогов.

Например: барабан – «бралабабан», улитка – «улика»...

В процессе изучения проблемы формирования фонематических процессов у младших школьников с умственной отсталостью были проанализированы работы В. Г. Петровой, С. Я. Рубенштейн, О. С. Орловой, Ж. И. Шиф, в которых отмечается позднее формирование звукопроизношения данных детей. Появление первых слов у них отмечается ни в 10-18 месяцев, как у детей с нормальным развитием, а в 2,5-5 лет. При этом наряду с неправильным звукопроизношением отмечается смешивание звуков, сходных по месту и способу образования. С. Я. Рубенштейн основной причиной недоразвития речи определяет «слабость замыкательной функции коры», то есть очень медленно вырабатываются условные связи в области речеслухового анализатора.

В дальнейшем это приводит к неточной слуховой дифференцировке близких по звучанию фонем и затруднённости звукового анализа слов. Нечётко различая сходные звуки, ребёнок не может научиться правильно их произносить.

С другой стороны, дефекты звукопроизношения тормозят слуховую дифференциацию звуков. Это связано с тем, что в период формирования речи ребенок значительно лучше различает на слух те звуки, которые им правильно произносятся.

При олигофрении, не осложнённой речевыми расстройствами, первичной причиной недоразвития речи становится недоразвитие фонематического слуха, которое ведёт за собой недоразвитие фонематического анализа и синтеза. Особенностью речи данных детей является большое количество замен звуков и слогов. Эти нарушения бывают вариативными и зависят от позиции звука в слове. Дефектность звукового анализа и синтеза слов создаёт препятствия и для овладения слоговой структурой слова.

Исходя из вышеперечисленных особенностей, при обследовании фонематических процессов младших школьников с лёгкой умственной отсталостью необходимо обратить внимание на строение

артикуляционного аппарата, проверить моторную сферу: крупную, мелкую и артикуляционную моторику. Обследуя фонематический слух, можно использовать 2 группы заданий:

1. Не требующие речевого проговаривания (чтобы трудности звукопроизношения не влияли на качество его выполнения).

2. Тrequющие речевого проговаривания.

Следует давать задания на различение звуков по степени их усложнения: узнавание гласных звуков, согласных звуков, свистящих и шипящих, сонорных звуков Л и Р, звонкости и глухости, твёрдости и мягкости (изолированно, в слогах, в словах, в тексте, по картинкам).

Задания по обследованию фонематического восприятия:

1. Назови количество звуков в изолированном звучании, в слове, количество слогов в слове, количество слов в предложении.

2. Назови звук в начале, в конце слова.

3. Соедини слово из 3, 4, 5 звуков, данных по порядку.

4. Назови последовательно звуки в слове (3, 4, 5).

5. Назови слова на заданный звук.

После обследования звукопроизношения и слоговой структуры слова мы можем сделать выводы о взаимосвязи фонематического и фонетического развития, наметить индивидуальный маршрут коррекционной работы.

Таким образом, рассмотрены особенности сформированности фонематических процессов младших школьников с лёгкой умственной отсталостью. Предложен примерный проект обследования фонематического развития данных детей.

Литература

1. Орлова О. С. Нарушение речи у детей с интеллектуальными нарушениями / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова [и др.] // Основы дошкольной логопедии. М. : Эксмо, 2015. С. 240-255.

2. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М. : Просвещение, 1986. 192 с.

3. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М. : Просвещение, 1965. 343 с.

Качалина Татьяна Ивановна

Учитель-логопед, ТПМК МБДОУ детский сад компенсирующего вида «Центр “Радуга”», г. Екатеринбург, Россия

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С ДВУЯЗЫЧИЕМ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме определения образовательного маршрута детей с двуязычием в рамках психолого-медико-педагогической комиссии.

Ключевые слова: двуязычие, логопедическая диагностика, логопедическая работа, дошкольники, образовательные маршруты, психолого-медико-педагогические комиссии.

Kachalina Tatiana Ivanovna

Teacher Speech Therapist, Territorial of Psychological-Medical-Pedagogical Commission, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution Kindergarten Compensating View “Center “Raduga””, Ekaterinburg, Russia

FEATURES OF LOGOPEDIC DIAGNOSTICS OF CHILDREN WITH BILINGUISHS IN THE CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL-MEDICAL-PEDAGOGICAL COMMISSION

Abstract. The article is devoted to the problem of determining the educational route children with bilingualism in the framework of the psychological-medical-pedagogical commission.

Keywords: bilingualism, speech therapy diagnostics, speech therapy work, preschoolers, educational routes, psychological, medical and pedagogical commissions.

Экономические и политические события последних десятилетий вызвали большой приток мигрантов. Дети из этих семей, попадая в дошкольную или школьную образовательную организацию, испытывают трудности в освоении программного материала.

Педагоги направляют этих детей в психолого-медико-педагогическую комиссию для уточнения рекомендаций по дальнейшему образовательному маршруту. Задача логопеда – определить причину речевых нарушений.

Все дети индивидуальны, тем более двуязычные. Условия жизни, воспитание, речевое окружение, иная культура, особенности физиологии и прочее – все влияет на речь.

В языкознании есть понятие интерференции, т. е. смешение двух языков вследствие влияния одного языка на другой. Это нормальное явление для двуязычного ребенка, т. к. освоение сразу двух языков вдвойне сложнее.

Для ребенка с первичными речевыми нарушениями двуязычие может стать катализатором в отягощении речевой патологии, но не первопричиной. Для таких детей характерны нарушения, которые имеют и русскоязычные дети. При логопедической диагностике патологическое развитие речи должно быть установлено в обоих языках.

Давайте сравним речь двуязычных детей по возрастам, в зависимости от первопричины.

1-2 года	
Нет речевой патологии	Речевое нарушение первично
В активном словаре около 10 слов из двух языков. Звукопроизношение развивается, похоже с русскоязычными детьми, кроме звуков, которые различны по артикуляции.	Нет слов, только произвольные звуки или звукокомплексы. Контакт затруднен.
2-3 года	
Ребенок начинает дифференцировать языки. Резко увеличивается пассивный словарный запас обоих языков.	Плохо понимает интонацию. Затруднено речевое подражание. Появляются первые слова.
3-4 года	
В простых предложениях использует слова двух языков. Наблюдаются дефекты смягчения и озвончения. Может страдать произношение шипящих и свистящих звуков.	Речь ребенка малопонятна окружающим, говорит на «своем» языке.
4-5 лет	
Ребенок уже различает языки, осваивает языковую систему, использует простые распространенные предложения. Грамматические конструкции в них из разных языков. Могут быть ошибки при согласовании. Фонематическое восприятие формируется по возрасту.	Окружающие люди плохо понимают ребенка, поэтому может начать отказываться от общения, замкнуться в себе.
5-6 лет	
Звукопроизношение практически в норме. Определяет наличие звука в слове (начало, середина, конец). Находит рифму, похожие слова в двух языках. Может пересказать знакомую сказку близко к тексту. Использует навыки словообразования.	Звукопроизношение нарушено полиморфно, фонематический слух и восприятие страдают. Трудности в составлении рассказов.
6-7 лет	
Аграмматизмы при изменении слов	Звуко-буквенный анализ слов за-

<p>по родам и падежам. Ошибки при словообразовании. В речи использует пересказы. Умеет составлять рассказ по картинке или серии картинок.</p>	<p>труднен. При пересказе перечисляет отдельные предметы и действия. Звукопроизношение нарушено.</p>
---	--

Речевые недостатки при нормальном интеллектуальном развитии, скорее всего, будут касаться некоторых национальных особенностей звукопроизношения.

При когнитивных нарушениях несовершенство речемыслительных навыков проявляется и на родном языке, поэтому диагностические выводы основываются и на психологических методиках обследования, чтобы не допустить ошибку при выборе образовательной программы.

Логопеды образовательных организаций часто направляют на комиссию детей с двуязычием, не имеющих первичной речевой патологии. Например, ребенок живет в России недавно, начал посещать детский сад, родители плохо знают русский язык и дома, в основном, общаются на своем родном языке. Можно ли ожидать от такого ребенка речевой нормы русского языка? Конечно, нет. На обследовании выясняется, что на родном языке ребенок разговаривает хорошо и ему просто необходима адекватная речевая среда и время для изучения русского языка как иностранного.

Для того чтобы выявить, имеются ли какие-нибудь нарушения речевого развития у ребенка с двуязычием, необходимо провести тщательное логопедическое обследование на обоих языках.

Если логопед владеет только одним языком, то обязательным условием является участие лица, свободно владеющего как первым, так и вторым языком. Наличие речевой патологии достаточно легко диагностируется на родном языке.

Речевые недостатки не всегда являются проявлением патологии речевого развития, следовательно, не каждому двуязычному ребенку, имеющему нарушения в фонетико-фонематическом развитии и лексико-грамматическом строе речи, нужна логопедическая помощь.

Литература

1. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. ст. Л., 1935. С. 53-72.
2. Харенкова А. В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. 2013. № 2. URL: <http://www.pmedu.ru>.

Колчина Варвара Витальевна

Студент 2 курса магистратуры, заочное отд., Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; 300026, Россия, г. Тула, пр. Ленина, 125; e-mail: rozdestvenskayav@gmail.com

Научный руководитель: Леценко Светлана Геннадьевна, канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ
ШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. В статье описаны диагностическая программа по выявлению особенностей интонационной стороны речи и связной речи старших школьников с псевдобульбарной дизартрией, задачи и условия эффективности исследования, а также критерии по определению уровней сформированности данных компонентов речи.

Ключевые слова: псевдобульбарная дизартрия, интонационная сторона речи, связная речь, методы исследования, логопедическая работа, детская речь, развитие речи, логопедия, старшие школьники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Kolchina Varvara Vitalievna

second year Master Student, Distance Education, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

Research Advisor: Leshchenko Svetlana Gennadievna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Special Psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

**ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY WORK
ON IDENTIFYING FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT
OF PUPILS WITH PSEUDOBULBAR ATAXIOPHEMIA**

Abstract. The article describes the diagnostic program of identifying features of the intonation side of speech and coherent speech of senior pupils with pseudobulbar ataxiophemia, the objectives and conditions of the effectiveness of the research, the criteria for determining the levels of formation of these components of speech.

Keywords: pseudobulbar dysarthria, intonational side of speech, connected speech, research methods, speech therapy, children's speech, speech development, speech therapy, older students, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

Дизартрия как сложная проблема речевого нарушения интенсивно изучается и освещается в теоретическом и практическом аспектах в отечественной и мировой научной литературе. В настоящее время считают, что дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [2, с. 110].

А. В. Текучев считает, что под связной речью в широком смысле следует понимать любую единицу речи, составленные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое [5, с. 362]. Развитие связной речи у детей с дизартрией не соответствует возрастной норме. Разговорная речь у данной категории детей оказывается бедной и малословной [4, с. 178].

При дизартрии нарушается связная речь за счет несформированности операций внешнего оформления высказывания, т. е. просодической стороны речи. В последние годы внимание специалистов привлекается к просодическим средствам высказывания (расстановка пауз, выделение отдельных элементов высказывания акцентом, включение нужной интонации) в аспекте изучения соотношения семантики и синтаксиса. При дизартрии просодические нарушения могут вызывать своеобразные семантические нарушения и затруднять коммуникацию.

Для проведения диагностического исследования должны быть поставлены и реализованы следующие задачи: определение критериев оценки развития связной речи и интонационной стороны речи детей старшего школьного возраста с дизартрией, подбор методик для диагностики уровней развития связной речи и интонационной стороны речи старших школьников с псевдобульбарной дизартрией, создание необходимых условий для обследования (отдельное помещение, оборудованное специализированной мебелью и зеркалами), осуществление обследования уровней развития связной речи и интонационной стороны речи на логопедическом занятии, проведение качественного и количественного анализов результатов исследования и определение уровней развития интонационной стороны и связной речи детей.

Диагностическое исследование следует проводить поэтапно, в два логопедических занятия. Это позволяет получить наиболее достоверные результаты, исключая фактор утомления испытуемого. В первый день рекомендуется обследовать интонационную сторону речи, во второй выявлять уровень сформированности связной речи.

При составлении первого этапа диагностической программы по обследованию интонационной стороны речи у старших школьников с псевдобульбарной дизартрией следует сформировать критериальную базу по выявлению уровня сформированности интонационной стороны речи [1]. Нами были выделены 4 следующих уровня:

- ограниченный уровень сформированности интонационной стороны речи у старшего школьника с дизартрией; испытуемый не может выполнять задания самостоятельно, повторные инструкции не эффективны;

- низкий уровень сформированности интонационной стороны речи у старшего школьника с дизартрией; испытуемый постоянно обращается за помощью логопеда, повторные инструкции часто не эффективны, большую часть заданий не в состоянии выполнить самостоятельно;
- средний уровень сформированности интонационной стороны речи у старшего школьника с дизартрией; ребенок может ошибаться при выполнении заданий, но стремится выполнять их самостоятельно, пытается исправить свои ошибки;
- высокий уровень сформированности интонационной стороны речи у старшего школьника с дизартрией; ребенок самостоятельно и верно выполняет задания. Совершает редкие ошибки, которые тут же исправляет.

Вторым этапом реализации диагностической программы является исследование состояния связной речи у школьников с дизартрией, сюда должны входить следующие задания: пересказ текста (короткого рассказа), составление рассказа по серии сюжетных картинок, сочинение рассказа на основе личного опыта [3].

При составлении второго этапа диагностической программы по выявлению особенностей связной речи у старших школьников с псевдобульбарной дизартрией также необходимо сформировать критериальную базу по выявлению уровня сформированности связной речи:

- низкий уровень сформированности связной речи у старших школьников с дизартрией; испытуемый не может выполнять задания самостоятельно, обращается за помощью логопеда, повторные инструкции часто не эффективны;
- средний уровень сформированности связной речи у старших школьников с дизартрией; испытуемый может ошибаться, но стремится выполнять задания самостоятельно, пытается исправить свои ошибки;
- высокий уровень сформированности связной речи у старших школьников с дизартрией; испытуемый самостоятельно и верно выполняет задания. Совершает редкие ошибки, которые тут же исправляет.

Литература

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ : Астрель, 2007. 319 с.
2. Волкова Л. С. Логопедия. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Владос, 2006. 703 с.
3. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М. : АРКТИ, 2004. 225 с.
4. Лопатина Л. В. Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения // Реабилитация пациентов с расстройствами речи : материалы конф., 2000 г. / Санкт-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи. СПб., 2000. С. 177-182.
5. Текучев А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе. М. : Наука, 1973. 414 с.

Коробицына Наталья Александровна

Студентка 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: korobitsyna-natalya@mail.ru

Научный руководитель: *Артемьева Татьяна Павловна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**РОЛЬ ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ В КОРРЕКЦИИ
НЕДОСТАТКОВ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена взаимодействию логопеда и воспитателя. Раскрыты формы взаимодействия при коррекции недостатков звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Ключевые слова: логопеды, воспитатель, педагогическое взаимодействие, звукопроизношение, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Korobitsyna Natalia Alexandrovna

Student of 1 course of a Magistracy, Extramural Dep., Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: *Artemyeva Tatyana Pavlovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**THE ROLE OF THE SPEECH THERAPIST AND TEACHER
IN CORRECTING THE DEFECTS IN THE SENIOR PRESCHOOL
CHILDREN WITH PHONETIC AND PHONEMIC
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

Abstract. The article is devoted to the interaction of speech therapist and educator. Revealed forms of interaction in the correction of the shortcomings of sound pronunciation in children with phonetic and phonemic underdevelopment of speech

Keywords: speech therapists, teacher, pedagogical interaction, sound accretion, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, phonetic and phonemic speech underdevelopment.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это структура речевого дефекта, при котором дефекты звукопроизношения сочетаются с недоразвитием фонематического слуха и фонематического восприятия.

Данное нарушение в дальнейшем ведет к нарушению письма и чтения, которые негативно отражаются на формировании фонематического слуха и фонематического восприятия.

Выявление детей в дошкольном возрасте с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, ранняя коррекция приводит к профилактике школьной неуспеваемости.

Логопедические занятия, направленные на устранение дефектов звукопроизношения, развития фонематического слуха и фонематического восприятия.

Воспитатель должен поддерживать логопедический режим, проводить закрепление навыков, полученных на логопедических занятиях.

Формы взаимодействия:

- тетрадь взаимодействия с рекомендациями и заданиями;
- проведение коррекционной работы (накопление, расширение, активизация словаря);
- включение коррекционной работы в режимные моменты и занятия;
- проведение регулярных упражнений (по развитию дыхания, артикуляционной, мелкой и общей моторики);
- интеграция основных занятий с коррекционными;
- формирование развивающей предметно-пространственной среды;
- регулярное наблюдение за речевой деятельностью детей;
- консультативные беседы по заданиям логопеда родителям.

Логопед выполняет контроль и помогает воспитателю решать вопросы, связанные с коррекцией речевых недостатков.

Логопед и воспитатель должны четко представлять характер и особенности работы друг друга, чтобы добиться единой цели – сформировать у дошкольника правильное произнесение всех звуков и подготовить его для успешного обучения в школе [1; 2].

Литература

1. Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М. : Академия, 2000. 200 с.
2. Мелехова Л. В. Речь дошкольника и ее исправление / Л. В. Мелехова, М. Ф. Фомичева. М. : Просвещение, 1967. 96 с.

Коростелева Анна Игоревна

Студентка 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: cherean@yandex.ru

Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**О ФОРМИРОВАНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ СКАЗКИ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена теоретическому анализу вопросов изучения монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Рассмотрена целесообразность применения сказки в коррекционной работе по формированию монологической речи у детей данной категории.

Ключевые слова: монологическая речь, связная речь, сказки, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи.

Korosteleva Anna Igorevna

1st year Master Student, Extramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research advisor: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**ON THE FORMATION OF MONOLOGIC SPEECH
OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH III LEVEL MEANS
A FAIRY TALE**

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the study of monologue speech of preschool children with general underdevelopment of speech level III. The expediency of the use of fairy tales in correctional work on the formation of monologue speech in children of this category is considered.

Keywords: monologue speech, connected speech, fairy tales, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general speech underdevelopment.

Связная речь – это высшая форма речи и мыслительной деятельности, определяющая уровень не только речевого, но и умственного развития (И. Н. Лебедева). Подробная характеристика связной речи отражена в работах Е. А. Бариновой, В. П. Глухова, И. Н. Лебедевой, А. А. Леонтьева и других авторов.

Недостаточно сформированная связная речь является одним из основных признаков общего недоразвития речи (ОНР). Наиболее сложной формой речи является монолог, то есть последовательная, заранее спланированная, развернутая, ориентированная на слушателя речь.

Дошкольники с ОНР значительно отстают в овладении навыками монологической речи [1]. Так, у большинства детей данной категории обнаруживаются низкий уровень языковых обобщений, трудности в установлении логической последовательности событий и программировании развернутого высказывания, неверное построение предложений, неумение распространять предложения.

У детей с ОНР возникают сложности в понимании переносного значения слов и метафор, что в совокупности со сниженным словарным запасом влечет недостаточное понимание прочитанного текста и трудности его пересказа.

По мнению В. П. Глухова, овладение детьми с ОНР монологической речью на достаточном для школьного обучения уровне возможно только в условиях коррекционного обучения.

Процесс формирования монологической речи требует активизации речевых и познавательных возможностей, о чем представляется уместным говорить только при определенном уровне словарного запаса и грамматического строя речи [1].

Поскольку монологическая форма речи является речемыслительной деятельностью, то работа по формированию монологических высказываний не может проводиться в отрыве от развития внимания, памяти и мышления. Кроме того, данную работу необходимо осуществлять с параллельным развитием восприятия, понимания и воспроизведения эмоций (Е. В. Каракулова) [2].

Одним из наиболее эффективных средств, влияющим на познавательные и эмоционально-волевые процессы дошкольника, является сказка. Возможности сказки в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, изучали Т. А. Куликовская, М. А. Поваляева, Л. Б. Фесюкова, С. А. Черняева и многие другие.

Тексты сказок доступны для детского восприятия. В сказке отсутствуют лишние подробности, а сюжет динамичен и разнообразен, персонажи знакомы детям и имеют ярко-выраженные черты характера. Присутствие в сказке четкой композиции, ясной последовательности способствует хорошему запоминанию и воспроизведению текста.

Приемы творческой работы по мотивам сказки, которые можно использовать в работе с детьми – это рисование, обсуждение поступков персонажа, проигрывание эпизодов сказки, что позволяет разнообразить логопедическую работу.

На занятиях по формированию монологической речи можно активно использовать рассказывание сказки, ее переписывание, сочинение собственной сказки. Такие творческие приемы учат детей сравнивать, сопоставлять, формируют у них навыки объяснения своей позиции, дают возможность ребенку выразить свое отношение к героям сказки и сказочному сюжету [4].

Использование сказки в коррекционной работе по формированию связной речи детей с ОНР III уровня помогает решать следующие задачи:

- создание благоприятной психологической атмосферы;
- взаимосвязь зрительного, слухового и моторного анализаторов;
- обогащение словарного запаса и совершенствование лексико-грамматических средств языка;
- совершенствование выразительности речи;
- взаимодействие детей не только с логопедом, но и друг с другом.

Таким образом, сказка положительно влияет на развитие логичности, связности, последовательности, правильности и выразительности детской речи, что говорит о широких возможностях ее использования в коррекционной работе по формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Литература

1. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. М. : В. Секачев, 2014. 232 с.
2. Каракулова Е. В. Логопедическая работа по развитию связной речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией на основе формирования восприятия, понимания и воспроизведения эмоций // Специальное образование. 2018. № 2 (50). С. 19-31.
3. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. СПб. : ЦКД проф. Л. Б. Баряевой, 2009. 175 с.
4. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой: для работы с детьми дошкольного возраста. М. : АСТ, 2000. 464 с.

Коротаяева Ирина Алексеевна

Учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад комбинированного вида № 582; 620077, Россия, г. Екатеринбург, ул. А. Валека, 12а; e-mail: ira.lady-f33867@yandex.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме коррекционного взаимодействия логопеда с ребенком с алалией на начальных этапах на основе междисциплинарного подхода, а именно сочетание в себе принципов кондуктивной педагогики, данных нейропсихологии, анализа поведения, знаний о нормах физического, психического, языкового развития. Рассмотрена коррекция и развитие речи детей дошкольного возраста через формирование универсальных основ мозговой деятельности, целостной функциональной системы, что позволит ребенку овладеть коммуникативными умениями.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, алалия, нейромоторная деятельность, коммуникативная деятельность, детская речь, развитие речи, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дисартрия, тяжелые нарушения речи.

Korotaeva Irina Alekseevna

Teacher-speech Therapist, Municipal Budget Preschool Educational Institution – Kindergarten Combined Type № 582, Ekaterinburg, Russia

INTERDISCIPLINARY APPROACH AS A BASIS OF SPEECH ACTIVITY IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. The article is devoted to the problem of correctional interaction of a speech therapist with a child with alalia at the initial stages on the basis of an interdisciplinary approach, namely the combination of the principles of conductive pedagogy, neuropsychology data, behavior analysis, knowledge about the norms of physical, mental, language development. The correction and development of speech of preschool children through the formation of universal foundations of brain activity, a holistic functional system that will allow the child to master communication skills.

Keywords: interdisciplinary approach, alalia, neuromotor activity, communicative activity, children's speech, speech development, speech therapy, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria, severe speech disorders/

Междисциплинарный подход в логопедической практике включает в себя систематизацию образовательных программ, сочетание коррекционно-развивающих, игровых, психокоррекционных и здоровьесберегающих технологий, обеспечивающих развитие языковых и речевых способностей детей с тяжелыми нарушениями речи. В данном случае мы определяем категорию детей, у которых наблюдаются разнообраз-

ные трудности в освоении речи, не связанные с потерей слуха, грубыми неврологическими или психиатрическими нарушениями. Педагогическая практика позволяет выделить характерные признаки речевого развития: более позднее формирование речи; нарушение структурно-слоговой организации; недостаточность фонетического оформления, малопонятность; либо речевая активность детей с тяжелыми нарушениями речи повышена и слаботорможима; они могут иметь специфические трудности, проявляющиеся на всех этапах речевого развития. Особенности коммуникативной деятельности могут усугубляться искажением произвольной саморегуляции, эмоциональной и поведенческих сфер, нейромоторной незрелостью, что вызывает затруднения социализации ребенка. Выделенные особенности присущи детям с алалией, что отмечается в работах В. И. Селиверстова, Т. Б. Филичевой, Б. М. Гриншпун, С. Н. Шаховской, Р. Е. Левиной, А. В. Семенович, Ж. М. Глозман, С. Е. Большаковой.

Междисциплинарность подхода видится как возможность формирования целостной функциональной системы, которая позволит ребенку самостоятельно овладеть различными умениями, в том числе коммуникативными.

Первостепенным принципом коррекционно-развивающего обучения является комплексность воздействия, сочетание (а не последовательное введение) в каждом цикле занятий методов двигательной, когнитивной и эмоционально-личностной коррекции, что отмечено в работах Ж. М. Глозман, С. Е. Большаковой, М. И. Лынской, С. Ю. Танцюрой, А. В. Семенович.

Коррекционно-развивающее обучение предусматривает:

- ритмизацию, упорядочение любой деятельности; уравнивание процессов возбуждения-торможения; формирование навыка очередности в деятельности, пространственных представлений, схемы тела;
- совершенствование перцептивно-моторных навыков;
- развитие и коррекцию психологической основы речевой деятельности; побуждение к поисково-исследовательским действиям;
- организацию работы с серийной информацией, приучение к игре по правилам.

Залогом стойкого результата является гибкость в применении коррекционно-развивающих технологий, вовлечение воспитанника в активное и эмоциональное взаимодействие со взрослым, продуктивное сотрудничество специалиста и родителя, мониторинг результатов работы, обращение к разным отраслям теории и практики (физиология, психология, нейропсихология, генетика, неврология, педагогика).

Литература

1. Большакова С. Е. Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. М. : Грифон, 2019. 256 с.
2. Годдард Блайт Салли. Оценка нейромоторной готовности к обучению / пер. с англ. Н. О. Давыдовой. М. : Линка-Пресс, 2017. 96 с.
3. Краузе Е. Н. Логопедия. Логопедические занятия с детьми раннего и младшего возраста. СПб. : Издательство «Корона Век», 2013. 208 с.
4. Лынская М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / под ред. С. Н. Шаховской. М. : ПАРАДИГМА, 2012. 128 с.
5. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие. М. : Генезис, 2015. 474 с.

Кузнецова Мария Александровна

Студент 1 курса магистратуры, заочное отд. Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: palokdrov@mail.ru

Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ХАРАКТЕРИСТИКА ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ (УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ)**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме изучения нарушений грамматического строя речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, а именно, сопоставлению развития грамматического строя речи у детей в норме и с умственной отсталостью на основе теоретического анализа литературы.

Ключевые слова: грамматический строй речи, развитие речи, методика преподавания русского языка, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта.

Kuznetsova Maria Alexandrovna

Student of 1 course of a Magistracy, Extramural Dep., Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Karakulova Elena Victorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**CHARACTERISTICS OF THE GRAMMATIC STRUCTURE
OF SPEECH IN CHILDREN IN NORM AND
WITH INTELLECTUAL DISORDERS (MENTAL RETARDATION)**

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of correction of violations of the grammatical structure of children's speech with intellectual disabilities, namely, a comparative analysis of the formation of the grammatical structure of speech in children with normal and mental retardation. The results of the analysis of theoretical literature are presented.

Keywords: grammatical structure of speech, language development, methods of teaching Russian, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren, intellectual disorders, intellectual disabilities.

Проблема развития речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями уже рассматривалась в психологическом аспекте такими авторами, как С. Борель-Мезонни, М. Зеeman, И. Карлин, Р. И. Лалаева, К. Лонэ, М. Певзнер, В. Петрова, М. Стразулла, Шлезингер, и другие.

Грамматический строй речи – это система грамматических катего-

рий и форм, определенные парадигматические, синтагматические и деривационные связи морфем, слов и предложений в рамках морфемики (словообразования), морфологии и синтаксиса [7].

Необходимым условием овладения грамматическим строем речи является умение воспроизводить и воспринимать слова, словосочетания, фразу. Поэтому большое значение имеет целостность сенсорных систем (слух, зрение и т. д.), так как они отвечают за восприятие сигналов из окружающей среды, а также сохранность мозговых структур, которые отвечают за прием, переработку, хранение информации, программирование, регуляцию и контроль. В этом аспекте важна взаимосвязь мышления и речи, так как эти процессы взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Исследования В. И. Бельтюкова, Л. С. Выготского, А. Н. Гвоздева, Т. А. Гридиной, Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Ж. Пиаже, Н. Х. Швачкина, Д. Б. Эльконина и других посвящены этапам нормативного развития речи [2; 3; 5]. А. Н. Гвоздевым выделяются этапы развития грамматического строя русского языка:

1) период предложений, состоящих из аморфных слов-корней в неизменном виде (1 год 3 месяца – 1 год 10 месяцев);

2) период усвоения грамматической структуры предложения, продуктивное формирование словообразования и словоизменения (1 год 10 месяцев – 3 года);

3) период усвоения морфологической системы русского языка (3 года – 7 лет) [1].

Рассмотрим различия в развитии грамматического строя речи на разных возрастных этапах у нормативно развивающихся детей и детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью).

Для детей с интеллектуальными нарушениями характерно позднее развитие речи. В норме первые слова появляются в 10-18 месяцев, при умственной отсталости в период с 12 до 24 месяцев отмечается лепет, первые слова появляются позднее 3 лет. Дети с интеллектуальными нарушениями раньше начинают реагировать на интонацию, но позднее понимают обращенную речь. Поэтому инициатива, вопросы, пояснения долгий период не вызывают вербальные и действенные реакции [6].

У детей с интеллектуальными нарушениями отмечается отставание и в сроках появления фразы. У нормально развивающихся детей фразовая речь появляется к трём годам. В течение этого периода ребенок осваивает морфологические категории при активном использовании простых предложений [8]. Таким образом, формирование грамматического строя речи начинается к 3 годам.

В процессе усвоения грамматического строя речи проявляются труд-

ности у умственно отсталых детей и у нормально развивающихся, так как этот процесс связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Интеллектуальное развитие является необходимым условием использования признаков речи и грамматических значений. Усвоение грамматических форм начинается с числа существительных, уменьшительных форм, а также с повелительной формы глагола [1].

В 4 года появляется словообразование и словотворчество, взаимосвязанное с расширением словаря. Происходит осознание простейших языковых закономерностей, что проявляется в словотворчестве, которое свидетельствует об активном усвоении грамматического строя речи [1]. Появляются неологизмы – новое соединение элементов на материале различных частей речи [8]. У детей с интеллектуальными нарушениями нет способности к образованию новых слов, для них не характерно словотворчество.

К концу дошкольного периода (5-7 лет) у ребенка формируется языковое чутьё, которое обеспечивает уверенное использование всех грамматических категорий, самостоятельное высказывание характеризуется свободным использованием лексических единиц и конструированием смыслового содержания [8]. Так, в 6-7 лет ребенок грамматически правильно строит развернутые и связные высказывания. Этот этап не свойственен детям с интеллектуальными нарушениями. Они овладевают речью замедленно, особенностью речевых расстройств является семантический дефект, не происходит освоение грамматического строя речи. Речевые нарушения носят системный характер, нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. Из чего следует то, что речь у детей с интеллектуальными нарушениями страдает как целостная функциональная система [5].

В таблице представлен сопоставительный анализ развития грамматического строя речи у нормально развивающихся детей и с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью).

Таблица

Сопоставление развития грамматического строя речи у детей в норме и с умственной отсталостью

категория возраст	Нормально развивающиеся дети	Дети с интеллектуальными нарушениями
10-18 месяцев	Первые слова.	Лепет.
3 года	Простая фраза. Начало формирования грамматического строя.	Первые слова.

4 года	Словообразование и словотворчество	
5-7 лет	Развернутые и связные высказывания с различными грамматическими категориями.	Простая фраза. Семантический дефект, аграмматизмы. Нарушены все компоненты речи.

Таким образом, грамматический строй речи в норме формируется к концу дошкольного периода, дети владеют развернутой фразовой речью, которая фонетически, лексически и грамматически правильно оформлена. Для детей с умственной отсталостью характерно значительное недоразвитие грамматического строя, которое проявляется в разной степени с различными формами речевых нарушений.

Литература

1. Багичева Н. В. Формирование грамматического строя речи и грамматических понятий: период дошкольного детства // Филологический класс. 2004. Вып. 11. С. 16-27.
2. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. М., 1977. С. 176.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. М., 1983. С. 504.
4. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М. : Владос, 2004. С. 224.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Либроком, 2014. С. 216.
6. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников. М. : Просвещение, 1979. С. 160.
7. Русская грамматика / ред.: Н. Ю. Шведова, Н. Д. Артюнова, А. В. Бондаренко, В. В. Иванов, В. В. Лопатин, И. С. Улуханов [и др.]. М. : Наука, 1980. Том 1. 792 с.
8. Ушакова Т. Н. Принципы развития ранней детской речи // Журнал Дефектология. 2004. № 5. С. 4-16.

Лисенкова Светлана Викторовна

Студентка 1 курса магистратуры, заочное отделение, Уральский государственный педагогический университет, 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26

Научный руководитель: Артемьева Татьяна Петровна, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и логопедии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема трудности обучения письму младших школьников, обучающихся в общей образовательной школе. Дан анализ психофизиологических нарушений письма младших школьников.

Ключевые слова: нарушения письма, дисграфия, начальная школа, детская речь, развитие речи, логопедия, младшие школьники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, письменная речь.

Lisenkova Svetlana Viktorovna

Student of 1 course of a Magistracy, Part-time Program, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research advisor: Artemyeva Tatyana Petrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology and Speech Therapy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THE PROBLEM OF OVERCOMING DYSGRAPHIA
IN PRIMARY SCHOOL ENROLLED IN SECONDARY SCHOOL**

Abstract. The article deals with the problem of the difficulty of teaching writing to younger students enrolled in General educational school. The analysis of psychophysiological violations of the letter of younger students.

Keywords: writing disorders, dysgraphia, elementary school, children's speech, language development, speech therapy, younger schoolchildren, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, written speech.

Становление навыка письма у ребёнка является длительным и сложным процессом, овладение которым предъявляет особые требования к речевому развитию ребёнка и навыкам фонемного анализа. Процесс письма под диктовку, письменное изложение или списывание с текста является не простым психологическим актом.

Проблема психофизиологического нарушения письма раскрыта в работах А. Р. Лурия [6]. Он отметил, что процесс письма требует согласованного координированного участия трёх ведущих анализаторных систем: речедвигательной, речеслуховой, зрительный анализаторы, между которыми устанавливается тесная связь и взаимообуслов-

ленность. Операции письма требуют достаточного уровня сформированности звукопроизношения, так как процесс письма опирается на проговаривание, фонематические процессы, для правильной связи звуков с буквами, для правильного звуко-слогового анализа слов, зрительного восприятия и зрительной памяти, для правильного распознавания и воспроизведения графического образа буквы.

У части детей, обучающихся в младших классах, эти базовые компоненты письма нередко оказываются недостаточно сформированными. В работах Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, А. М. Корнева [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8] рассматривается проблема дисграфии у младших школьников общих образовательных школ. Данные авторы отмечают, что нарушение письма является наиболее распространённой формой речевой патологии у младших школьников общеобразовательных школ, что это следствие систематического недоразвития устной речи, т. е. нарушения формирования фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи. Возникает необходимость искать такие методы, с помощью которых отдельные звенья процессов письма могли бы быть выделены, и их роль могла бы быть изолированно изучена.

Благодаря успехам в неврологии и нейрохирургии, было установлено, что каждая область головного мозга имеет свое особое строение, и ее работа связана со специальными функциями. И. П. Павлов в своих работах указывал на то, что именно совместная работа всех областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе – речи, письма, чтения.

В своих работах Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, А. М. Корнев [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8] отмечают, что одной из психологических предпосылок фонетически правильного письма является утончение звукового состава. В норме сенсорные и языковые эталоны фонем формируются у ребенка на основе взаимодействия слышимых образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной речи и кинетических ощущений, получаемых в процессе артикуляции, не сами по себе речедвижения, а их ассоциации со слуховыми ощущениями от собственных звуков. Дисграфические ошибки у таких детей проявляются следующим образом: замена букв соответствует акустически сходным звукам, ошибки в виде нарушения структуры слова (пропуски, перестановки, добавление букв и слогов), ошибки в виде нарушения структуры предложения, лексико-грамматические и оптико-пространственные ошибки.

Каждый вид дисграфических ошибок требует выявления причин их появления. Поэтому помимо обследования различных видов письма (списывание, письмо под диктовку, самостоятельное письмо) необходимо полное логопедическое обследование устной речи. Данные об-

следований необходимо сопоставлять между собой, т. к. они позволяют понять механизм взаимодействия устной и письменной речи.

Результатом данного сопоставительного анализа является определение формы дисграфии, каждая из которых требует специфических методов и приёмов коррекционной и логопедической работы. Среди детей с дисграфией в общеобразовательной школе могут быть дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, фонематическим недоразвитием речи и общим недоразвитием речи. Механизм дисграфических ошибок, их количество и разновидность будут иметь разные механизмы и степень выраженности. Таким образом, наличие дисграфии создаёт препятствие для усвоения школьной программы, ведёт к неуспеваемости по ряду учебных дисциплин. В связи с этим проблема выявления детей-дисграфиков, анализа механизма и причин возникновения дисграфии, выбора оптимальных методов коррекции является актуальной в общеобразовательной школе.

Литература

1. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) : методическое пособие для логопедов. СПб. : Издательский дом «Ми М», 1997. 286 с.
2. Левина Р. Е. Нарушение чтения и письма у детей // Хрестоматия по логопедии. М. : Владос, 2001. 423 с.
3. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961.
4. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб. : Изд-во «Союз», 2003. 189 с.
5. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950. 84 с.
6. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушением чтения и письма. М., 2005. 252 с.

Мелкозерова Инна Викторовна

Студентка 2 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:melkozorova.inna@yandex.ru

Научный руководитель: Ярош Елена Александровна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ПРИЕМОМ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ОПИСАТЕЛЬНОМУ РАССКАЗУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. Несмотря на многочисленные работы в области обучения детей с ОНР, необходимы новые методы работы и совершенствование уже имеющихся. Одним из таких средств является мнемотехника. В статье рассмотрены положительные стороны использования данного метода для младших школьников с ОНР III уровня.

Ключевые слова: мнемотехника, связная речь, рассказы, начальная школа, детская речь, развитие речи, логопедия, младшие школьники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи.

Melkozerova Inna Viktorovna

2-year Student of the Master's Program, Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Scientific Adviser: Yarosh Elena Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THEORETICAL SUBSTANTIATION OF METHODS OF USE
OF MNEMONICS IN TEACHING DESCRIPTIVE STORY
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Abstract. Despite numerous work in the field of teaching children with OHP, new methods of work and improvement of existing ones are needed. One of these tools is mnemonics. This article discusses the positive aspects of using this method for younger students with OHP level III.

Keywords: mnemonics, connected speech, stories, elementary school, children's speech, speech development, speech therapy, younger students, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general speech underdevelopment.

В целом обучение связной речи предполагает постепенный переход от диалога к монологу при выполнении речевых упражнений посредством различных приемов и методов. То есть важным аспектом является развитие самостоятельности.

Известно, что интерес и мотивацию школьников можно повысить, предоставляя информацию не только в словесной, но и наглядной форме.

Данную задачу можно реализовать с помощью средств мнемотехники, а именно картинно-графических планов или наглядного моделирования, эффективность которых доказывалась многими (Е. Л. Агаева, В. К. Воробьева, Ю. Ф. Грушина, Л. В. Занков, П. Ф. Коптеров, Т. Н. Короткова, Г. И. Щукина и другие). Кроме того, их пользу подтверждает и положение Л. С. Выготского о необходимости создания программы высказывания, в которой каждое звено последовательно сменяется следующим.

Одним из средств предоставления наглядной информации является мнемотехника. Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Использование такой техники способствует не только развитию речи обучающихся, но и памяти, внимания, мышления и воображения. Система таких методов позволяет эффективнее сохранять и воспроизводить информацию. Использование мнемотехники направлено на решение не только речевых задач, но и развитие таких психических функций, как память, внимание, мышление, воображение. Также при преобразовании образа в символ и наоборот формируются навыки перекодирования информации [5].

Картинно-графические планы описывались многими авторами в разных интерпретациях. Например, у В. К. Воробьевой это сенсорно-графические схемы, которые состоят из трех частей:

- 1) символы для обозначения способа выделения того или иного свойства предмета (слух, обоняние, осязание, зрение и пр.);
- 2) непосредственно признаки предмета (цвет, размер, текстура и пр.);
- 3) сам предмет [2].

Объем первой и второй частей может варьироваться в зависимости от поставленных задач.

Т. А. Ткаченко предлагает предметно-графические схемы по различным лексическим темам [6]. Они состоят из символов, обозначающих различные свойства объекта. Просты и понятны даже дошкольникам и могут использоваться для развития различных видов монологического высказывания.

В. П. Глухов описывал блоки-квадраты. Они обозначают персонажей или значимые объекты, и последовательно выстраиваются при моделировании какого-то сюжета. Такая работа позволяет устанавливать последовательность и взаимосвязь основных звеньев [3].

Еще одним интересным приемом является коллаж, предложенный Т. В. Большевой. Он предполагает собой какое-то полотно, которое заполняется различными объектами, фигурами, буквами, цифрами. Основанная задача – связать все элементы между собой [1].

Л. Н. Ефименко предлагает схемы составления рассказов, которые составляются с помощью опорных предметных картинок в определен-

ной последовательности [4].

Таким образом, существует немало вариантов использования мнемотехники для обучения рассказыванию. Можно подобрать такие, которые помогут сформировать именно описательную сторону монологической речи.

Опыт проектирования комплексной логопедической коррекции с помощью мнемотехники особенно результативен в системе интегрированной работы по развитию связной речи в различных видах учебной и внеучебной деятельности. Так, описательные рассказы по темам в соответствии с учебными программами можно составлять на уроках по развитию речи, окружающему миру, литературному чтению и технологии. На уроках обучения грамоте и формирования правильного произношения использование мнемочабочек можно применять для описания артикуляции и характеристики звуков. На уроках письма и обучения грамоте мнемосхемы используются для описания буквы.

Итак, с помощью средств мнемотехники можно достичь следующих результатов:

- увеличение знаний обучающихся об окружающем мире;
- появление мотивации к пересказыванию текстов-описаний, составлению самостоятельных описательных рассказов;
- повышение интереса к урокам и обучению в целом;
- пополнение словарного запаса и развитие грамматического строя;
- развитие психических процессов: памяти и различных видов запоминания, образного восприятия, внимания, образного мышления;
- развитие мелкой моторики и совершенствование графических навыков при воспроизведении графической схемы;
- развитие воображения и фантазии при создании собственных картинно-графических планов.

Литература

1. Большева Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. М. : Детство-Пресс, 2005. 122 с.
2. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2007. 158 с.
3. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2002. 144 с.
4. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи. М. : Просвещение, 1985. 112 с.
5. Подшибякина М. И. Моделирование связной речи приемами мнемотехники // Конференциумасоу : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 1. С. 449-452.
6. Ткаченко Т. А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов. М. : Гном и Д, 2001. 9 с.

Моисеева Анастасия Владимировна

Учитель-логопед, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17 “Ручеек”»; 603142, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Мончегорская, 16а; e-mail: Sadiknash17@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ У РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена проблемам детей, имеющих аутизм. В ней рассмотрены различные методы и приемы речевого развития детей, имеющих расстройства аутистического спектра.

Ключевые слова: аутизм, развитие речи, детская речь, дошкольники, дошкольные образовательные организации, аутичные дети, система карточек.

Moiseeva Anastasia Vladimirovna

Teacher is a Speech Therapist, Municipal Budgetary Pre-School Educational Institution “Kindergarten № 17 “The Brook””, Nizhny Novgorod, Russia

**DEVELOPMENT OF SPEECH IN A CHILD WITH AUTISM
IN PRESCHOOL ESTABLISHMENT**

Abstract. The article is devoted to the problems of children with autism. Various methods and techniques for the development of speech in children with autism spectrum disorders are discussed.

Keywords: autism, language development, children's speech, preschoolers, pre-school educational organizations, autistic children, card system.

На сегодняшний день во всем мире широкое распространение имеет проблема аутизма. Уже сейчас она составляет 11% проблем здоровья от всего населения. По данным на 2016 год в России было зарегистрировано 22 тысячи случаев [2]. Согласно теоретическим данным, аутизму более подвержены мальчики. Первым, кто описал детский аутизм, стал ученый Лео Каннер.

Аутичные дети очень замкнуты, заиклены на себе, имеют нарушение коммуникативной функции, вербального общения, задержку речевого развития, расстройство интеллектуальной сферы. Детский аутизм – вариант тяжелой формы дизонтогенеза, и он встречается в различных формах аномального развития в интеллектуальной и речевой патологиях.

Значимое место у детей, имеющих аутизм, имеют особенности речевого развития, присутствующие в 70% случаев. Первые слова у аутичных детей могут появиться в 5-летнем возрасте, их речь характеризуется эхолалией, речевыми стереотипиями, нарушением темпа и плавности речи, монотонностью, скандированностью, толчкообразностью, неологизмами, отсутствием реакции на речь других людей, от-

сутствием понимания обращенной речи, низким уровнем пассивного словаря, дефектами произношения, очень часто ребенок говорит о себе во втором или третьем лице.

Как правило, у детей с аутизмом нарушена и моторная организация речи.

Важным моментом адаптации детей с аутизмом являются логопедические занятия, и они проходят поэтапно. Работа логопеда направлена на включение максимального зрительного подкрепления в процессе обучения, так как визуальный ряд – основа успешного обучения неговорящих детей и детей с аутизмом. Применяются картинки с реальными изображениями предметов, встречающихся в жизни ребенка.

В первую очередь устанавливается контакт ребенка и педагога. Изучаются интересы и предпочтения, все, что может быть использовано в процессе обучения. Наблюдения фиксируют и анализируют. Необходимо определить, насколько ребенок готов к взаимодействию.

Далее происходит выработка учебного стереотипа – умение сидеть за столом, выполнять определенные действия, устанавливается зрительный контакт, и формируются первоначальные коммуникативные навыки. Вырабатывается фиксация «глаза в глаза», фиксация взгляда на картинке или предмете. Добавляется инструкция «посмотри на меня», отрабатываются реакции слежения за предметом, умение следить за взглядом или предметом, находящимся в руке педагога или самого ребенка, указательный жест. Как только ребенок научится выполнять простейшие инструкции, переходят к формированию экспрессивной речи.

Экспрессивную речь начинают формировать через подражание звукам и артикуляционным движениям. Это могут быть инструкции «Сделай так» или «Повтори за мной». Самая главная задача – установить подражательный контроль.

Затем логопед учит ребенка имитировать произносительные движения. Для этого он садится напротив ребенка и учит через показ действия и инструкции «Посмотри на меня» или применяет пассивную помощь (дает инструкцию «Сделай так» и одновременно демонстрирует движение). Все движения должны сопровождаться звуками. При показе движений используется зеркало. Необходимо помогать ребенку речевой помощью («Повтори за мной», «Посмотри внимательно»). Так как для детей с аутизмом очень важна визуальная поддержка, артикуляционная гимнастика может быть представлена картинным рядом, сопровождаемая речевой инструкцией: открой рот, покажи язычок и т. д.

Таким же образом изучаются звуки речи: логопед произносит ребенку непосредственно звук и дает инструкцию: «Повтори – А-А-А, У-У-У...», как плачет малыш?: «Уа-Уа». Если ребенок затрудняется,

ему предъявляется карточка, соответствующая заданию.

Расширение словарного запаса осуществляется по лексическим темам, более привычным для детей: животные, части тела, одежда, посуда и т. д. Процесс обучения проходит с использованием наглядных карточек, муляжей, через инструкции «Дай», «Покажи где...». Ребенок должен уметь соотносить предмет и картинку, а также объединять предметы в группы, например: «Машина, лодка и автобус – это транспорт» и т. д.

Номинативный словарь расширяется через соотнесение предмета и картинки, применения дидактических игр и через элементы игры: «Закати машину в гараж», «Уложи куклу спать».

Дальнейшей задачей становится работа с сюжетными картинками. Например, «Покажи, где кукла кушает», «Где девочка играет».

Подводя итог, можно сказать, что развивать речь ребенка, имеющего аутизм, не так просто. Это очень длительный и энергозатратный процесс для ребенка. От того, насколько ребенок способен усвоить учебный процесс, зависит его успех в дальнейшей жизни, ведь речевое общение является залогом коммуникации с окружающим миром.

Литература

1. Аутизм в России и в мире // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20120402/615322608.html>.
2. LIFE #Семья. URL: <https://life.ru>.
3. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. М. : Теревинф, 2010. 288 с.

Мохова Светлана Юрьевна

Студент 1 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svetlanamohova09@mail.ru

Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСОВ ФОРМИРОВАНИЯ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена теоретическому изучению вопросов характеристики и формирования диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста с использованием сюжетно-ролевой игры.

Ключевые слова: диалогическая речь, устная речь, детская речь, развитие речи, дети с задержкой психического развития, задержка психического развития, сюжетно-ролевые игры, игровая деятельность, старшие дошкольники.

Mokhova Svetlana Yurievna

1st year Master's Student, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Scientific Adviser: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THEORETICAL STUDY OF THE PROBLEMS
OF THE FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH
IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION
PRESCHOOL AGE THROUGH ROLE-PLAY GAMES**

Abstract. The proposed article is devoted to the theoretical study of the characteristics and formation of Dialogic speech in children with mental retardation of preschool age with the use of role-playing games.

Keywords: dialogic speech, oral speech, children's speech, language development, children with mental retardation, mental retardation, role-playing games, play activities, older preschoolers.

Вопрос формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста в данный момент актуален, поскольку способность к межличностному общению обеспечивает успешную социализацию и адаптацию ребенка в современном обществе. Это напрямую зависит от уровня сформированности коммуникативной культуры дошкольника, важной составляющей которой являются диалогические умения.

Развитие и освоение диалогической речи – одна из важнейших задач речевого развития дошкольников. Ее благополучное решение зависит от многих факторов (речевого окружения, индивидуальных особенностей и познавательной активности ребенка, социального окружения). В отечественной педагогике развитие диалогической речи всегда считалось ведущей задачей. Это связано с тем, что «диалогическая речь является первичной формой речи ребенка дошкольного возраста» [1, с. 41].

А. В. Чулкова приходит к выводу о том, что полноценность участия в диалоге требует от старшего дошкольника сложных умений, которые у большинства детей нуждаются в формировании. К основным диалогическим умениям автор относит умения: выслушивать и точно понимать мысль собеседника; верно формулировать ответ; своевременно менять и поддерживать тему диалога; рассуждать и использовать аргументы для подтверждения своей точки зрения; давать краткие или развернутые ответы в зависимости от ситуации; правильно формулировать и задавать вопросы; поддерживать определенный эмоциональный тон и такт во время диалога [3].

Диалогическая речь старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) имеет главным образом ситуативный характер. У них нет умений и навыков связно излагать собственные мысли, детям свойственна замена связного высказывания простыми ответами на вопросы или разрозненными суждениями, интонационная и эмоциональная невыразительность. Дети с ЗПР активно заменяют речевое общение на паралингвистические средства: жесты, мимику, взгляды. Особенности невербальной коммуникации у детей с ЗПР проявляются не только на уровне общения, но и на уровне восприятия и понимания информации [2]. Все эти коммуникативные трудности требуют от логопедов, дефектологов, воспитателей использования комплекса методических приемов для развития у детей с ЗПР диалогической речи. Это необходимо для наиболее полного преодоления речевого недоразвития, для подготовки детей к предстоящему школьному обучению и успешной социализации.

Обучение диалогу у старших дошкольников с ЗПР проходит в свободном речевом общении, где используется неподготовленный диалог, или в непосредственно-образовательной и игровой деятельности, в процессе которых происходит обучение диалогу.

В развитии навыков диалогических умений велико воздействие сюжетно-ролевой игры. Такие игры, как правило, коллективные. В структуре сюжетно-ролевой игры Д. Б. Эльконин выделяет следующие этапы: дошкольники заранее планируют игру, сговариваются между собой о сюжете и теме игры, делят роли, подбирают игровой

материал, готовят место для игры [4]. Диалоги в играх помогают детям незаметно развивать и совершенствовать диалогическое умение.

Сюжетно-ролевую игру можно причислить к играм, в которых старшие дошкольники активно применяют диалог на всех этапах (подготовительном, при проведении игры, при анализе игры) и во всех ее структурных компонентах. Именно этот тип игр мотивирует всех участников на применение диалога как языкового средства общения, способствует развитию диалогических умений, позволяет моделировать общение в различных речевых ситуациях.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра выступает как эффективное средство формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, так как во время такой игры дети учатся делиться с педагогом и сверстниками различными впечатлениями, получать новую информацию, разрешать спорные вопросы и улаживать конфликты, следить за верностью языковой формы, слышать собственную речь, для того чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие поправки и изменения.

Литература

1. Арушанова А. Г. Развитие диалогического общения: Речь и речевое общение детей : метод. пособие. М. : Мозаика-Синтез, 2008. 128 с.
2. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. М. : Просвещение, 1980. 104 с.
3. Чулкова А. В. Формирование диалога у дошкольников : учеб. пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. 220 с.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Книга по Требованию, 2013. 228 с.

УДК 376.37

Муллахметова Марина Маратовна

Студент 2 курса магистратуры, заочное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: m3.15101989@gmail.com

Научный руководитель: Ярош Елена Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТОРНОЙ СФЕРЫ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

Аннотация. В статье раскрывается организация логопедической работы по устранению нарушений речи у детей с клиническим диагнозом легкая степень псевдобульбарной дизартрии, а также предлагаются материалы констатирующего эксперимента. Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что количество детей с речевыми нарушениями увеличивается с каждым годом, в результате чего необходимо повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи с помощью нетрадиционных методик развития моторной сферы.

Ключевые слова: логопедическая работа, псевдобульбарная дизартрия, моторная сфера, звукопроизношение, детская речь, развитие речи, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия, фонетико-фонематическое развитие речи.

Mullahmetova Marina Maratovna

2nd year Master, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Yarosh Elena Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE ORGANIZATION OF LOGOPEDIC WORK ON THE FORMATION OF THE MOTOR SKILLS IN THE SYSTEM OF CORRECTION OF PHONETIC-PHONEMATIC DEFICIENCY IN CHILDREN WITH A LIGHT-RELATED PSEEDULBULAR DIZARTTRIIRI

Abstract. The article reveals the organization of speech therapy work to eliminate speech disorders in children with a clinical diagnosis of mild pseudobulbar dysarthria, and offers materials from the recital experiment. The urgency of the research problem is due to the fact that the number of children with speech disorders increases every year, as a result of which it is necessary to increase the effectiveness of corrective speech therapy work to correct speech disorders using non-traditional methods of motor skills development.

Keywords: speech therapy, pseudobulbar dysarthria, motor sphere, sound pro-

nunciation, children's speech, speech development, speech therapy, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria, phonetic and phonemic speech development.

С каждым годом увеличивается число детей с отклонениями в психомоторном и речевом развитии. Самой распространенной речевой патологией среди учащихся школ является псевдобульбарная дизартрия. Внимание данной проблематике уделяли многие специалисты (Л. В. Лопатина [3], Г. В. Чиркина [5] и др.). Они отмечали, что у данной категории детей появляются трудности, негативно отражающиеся на овладении чтением и счетом, развитии готовности руки к письму, что в целом приводит к общей неуспеваемости ребенка в школе, а также стойким нарушениям звукопроизношения и фонематических процессов.

Цель исследования заключалась в определении основных направлений организации логопедической работы, направленных на развитие моторной сферы в системе коррекции фонетико-фонематического недоразвития у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

В соответствии с целью были определены объект исследования: уровень сформированности моторной сферы у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией, и предмет – содержание логопедической работы по формированию моторной сферы у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией посредством использования нетрадиционных видов работы.

В соответствии с поставленной целью были выделены следующие задачи: изучить и проанализировать научно-методическую литературу по данной проблеме; организовать и провести констатирующий эксперимент; спланировать содержание коррекционной работы с использованием нетрадиционных видов развития моторной сферы.

Методологической и теоретической базой исследования явились труды В. М. Бехтерева и М. М. Кольцовой о взаимосвязи состояния речи и моторной сферы [2], Н. А. Бернштейна об уровневой организации движений [1]. Они подчеркивают, что речевая функция является одной из самых важных психических функций человека, которая позволяет развиваться, учиться и мыслить.

Логопедическое исследование в рамках проведения констатирующего эксперимента было организовано на базе МАОУ СОШ № 50 г. Екатеринбурга с группой учащихся из 10 человек в возрасте 7-8 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, с использованием методических рекомендаций под редакцией Н. М. Трубниковой [4]. Результаты обследования особенностей развития речевых, психических функций и двигательной сферы позволяют дать объективную оценку имеющихся недостатков

речевого развития и моторной сферы, наметить оптимальные пути их коррекции.

На первом этапе исследования был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого был установлен начальный уровень сформированности моторной сферы у данной категории детей. Сложными для выполнения оказались пробы на удержание равновесия и ритмическое чувство. 70% обследуемых детей (7 человек) показали средний уровень выполнения заданий, что составляет 3,6-4,4 балла. У 60% детей были выявлены нарушения мышечного тонуса: из них, у 50% выявлена спастическая форма, у 10% – паретичность. 40% детей (4 человека) имеют синкинезии, гиперкинезы, замедленно время включения в движение. Таким образом, уровень развития общей моторики находится в нижних границах нормы.

У 60% детей наблюдается сохранность статической организации мелкой моторики пальцев рук, а динамическая организация развита лучше у 20% обследуемых детей. Чем сильнее выражены нарушения в организации общей моторики, тем более серьезные отклонения в развитии имеет его мелкая моторика.

При обследовании статической и динамической организаций движений в артикуляционной моторике у всех детей наблюдалась слабость и неполнота артикуляционных поз, а также гиперсаливация различной степени, при данных пробах были выявлены нарушения мышечного тонуса. У обследованных детей статическая организация движений органов артикуляционной моторики развита лучше, чем динамическая.

При сравнении средних значений исследования мелкой, общей и артикуляционной моторики, можно сделать вывод, что мелкая моторика страдает в большей степени, по сравнению с общей и артикуляционной. Прослеживается зависимость – чем сильнее нарушена общая моторика, тем более тяжёлые отклонения наблюдаются в организации мелкой моторики и качестве звукопроизношения.

Таким образом, логопедическая работа должна носить комплексный характер, учитывать специфику нарушений, а также возрастные, индивидуальные и психологические особенности ребенка. Важную роль в коррекционной работе играет эмоциональный настрой, желание активно взаимодействовать в работе, поэтому тренировочные упражнения должны быть эмоциональными, динамическими и разнообразными. Работа логопеда в данной ситуации заключается в том, чтобы помочь преодолеть детям проблемы с развитием речевой и моторной функций, что позволит им полноценно расти и развиваться, а также положительно скажется на их физическом и эмоциональном состоянии.

Литература

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. 349 с.
2. Кольцова М. М. Движение и развитие моторной речи. М. : Педагогика, 1973. 172 с.
3. Лопатина Л. В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами // Дефектология. 2003. Вып. 5. С. 52-56.
4. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 51 с.
5. Чиркина Г. В. Воспитание правильной речи у детей с дизартрией // Дошкольное воспитание. 1980. Вып. 8. С 13-21.

Мухина Екатерина Михайловна

Студентка 4 курса бакалавриата, очное отделение, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: katuha.mukhina.95@mail.ru

***Научный руководитель:** Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, доцент, директор ИСО, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**ИЗУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ
ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. Представленная статья посвящена проблеме готовности старших дошкольников с дизартрией к обучению чтению. В статье подробно изложены результаты исследования состояния речевых и неречевых предпосылок формирования готовности к обучению чтению у старших дошкольников с дизартрией.

Ключевые слова: готовность к обучению, чтение детей, обучение чтению, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Mukhina Ekaterina Mikhailovna

4th year Student of Undergraduate, Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

***Research Advisor:** Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**STUDY AND DEVELOPMENT OF VERBAL AND NONVERBAL
PRECONDITIONS OF FORMATION OF READINESS
TO LEARN READING AT SENIOR PRESCHOOL
CHILDREN WITH DYSPHASIA**

Abstract. This article is devoted to the problem of the readiness of older preschoolers with dysphasia to learn to read. The article details the results of a study of the state of speech and non-speech prerequisites for the formation of readiness to learn to read in senior preschoolers with dysphasia.

Keywords: readiness for learning, reading children, learning to read, children's speech, language development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysphasia.

Процесс чтения базируется на речевых предпосылках (все компоненты речи) и неречевых предпосылках (познавательные процессы). К началу обучения чтению у обучающихся должны быть сформированы все вышеперечисленные предпосылки. Следствием недостаточного

уровня развития данных предпосылок является нарушение внешней стороны чтения, а также недостаточное или неверное осмысление содержания прочитанного.

С целью изучения определения готовности старших дошкольников с дизартрией к обучению чтению нами было проведено логопедическое обследование 12 старших дошкольников с дизартрией.

Проводилось исследование следующих неречевых предпосылок: зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления.

– Оптико-пространственный гнозис у старших дошкольников с дизартрией сформирован на достаточном уровне: 9 из 12 (75%) старших дошкольников справились с заданием успешно, 3 из 12 (25%) старших дошкольников выполнили задания частично.

– Буквенный гнозис у старших дошкольников с дизартрией сформирован на достаточном уровне: 7 из 12 (58,3%) старших дошкольников справились с заданиями успешно, 5 из 12 (41,7%) старших дошкольников выполнили задание частично.

– Старшие дошкольники с дизартрией обладают недостаточным уровнем развития внимания: 5 из 12 (41,7%) старших дошкольников справились с заданиями успешно, 5 из 12 (41,7%) старших дошкольников справились частично, 2 из 12 (16,7%) старших дошкольника не справились с заданиями.

– У старших дошкольников с дизартрией отмечается недостаточный уровень развития памяти: 4 из 12 (33,3%) старших дошкольника справились с заданиями успешно, 5 из 12 (41,7%) старших дошкольников не справились с заданиями, 3 из 12 (25%) старших дошкольника справились частично.

– У старших дошкольников с дизартрией отмечается достаточный уровень развития мышления: 10 из 12 (83,3%) старших дошкольников справились с заданиями, 2 из 12 (16,7%) старших дошкольника справились частично.

Проводилось исследование следующих речевых предпосылок: фонетического, фонематического, лексического и грамматического компонентов речи.

– У старших дошкольников с дизартрией нарушено звукопроизношение: у 11 из 12 (83,3%) старших дошкольников отмечается нарушение звукопроизношения, у 6 из 12 (50%) старших дошкольников наблюдаются фонологические дефекты звукопроизношения, у 5 из 12 (41,7%) старших дошкольников наблюдаются фонологические и антропофонические дефекты звукопроизношения.

– У старших дошкольников с дизартрией недостаточно развит фонематический слух: 4 из 12 (33,3%) старших дошкольника справились

с заданиями успешно, 8 из 12 (66,7%) старших дошкольников справились с заданиями частично.

– У старших дошкольников с дизартрией недостаточно развито фонематическое восприятие: 6 из 12 (50%) старших дошкольников справились с заданиями частично, 6 из 12 (50%) с некоторыми не справились.

– У старших дошкольников с дизартрией недостаточно развит пассивный словарь: 6 из 12 (50%) старших дошкольников справились с заданиями успешно, 3 из 12 (25%) старших дошкольника справились с заданиями частично, 3 из 12 (25%) старших дошкольника с некоторыми заданиями не справились.

– У старших дошкольников с дизартрией недостаточно развит активный словарь: 6 из 12 (50%) старших дошкольников успешно справились с заданиями, 4 (33,3%) старших дошкольника справились частично, 2 из 12 (16,7) старших дошкольника с некоторыми заданиями не справились.

– У старших дошкольников с дизартрией недостаточно развита способность к словообразованию и словоизменению: 4 из 12 (33,3%) старших дошкольника справились с заданиями успешно, 5 из 12 (41,7%) справились частично, 3 из 12 (25%) старших дошкольника не справились с некоторыми заданиями.

Для формирования готовности старших дошкольников с дизартрией к обучению чтению необходимо проводить системное логопедическое воздействие. Особое внимание необходимо уделить развитию фонематических процессов, которое проводится по трем периодам: I период – развитие фонематического слуха: 1 этап – дифференциация слов, схожих по звуковому составу; 2 этап – дифференциация слогов; 3 этап – дифференциация фонем; II период – формирование фонематического восприятия: 1 этап – формирование навыков элементарного звукового анализа и синтеза; 2 этап – формирование более сложных форм звукового анализа и синтеза; III период – развитие фонематического восприятия.

Литература

1. Бизюк А. П. Компендиум методов нейропсихологического исследования. СПб., 2005. 398 с.

Новикова Ирина Николаевна

Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irisha.nowikowa.96@mail.ru

Научный руководитель: *Артемьева Татьяна Павловна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

Аннотация. В статье представлен констатирующий этап эксперимента, направленный на изучение уровня сформированности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Проведен количественный и качественный анализ его результатов.

Ключевые слова: диалогическая речь, устная речь, уровни сформированности, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи.

Novikova Irina Nikolaevna

1st year Master's Student, Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: *Artemjeva Tatjana Pavlovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia*

**ANALYSIS OF THE LEVEL OF FORMATION OF DIALOGICAL
SPEECH OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH III LEVEL**

Abstract. The article presents the ascertaining phase of the experiment, aimed at studying the level of formation of the dialogical speech of the senior preschool children with General underdevelopment of speech III level. The quantitative and qualitative analysis of its results is carried out.

Keywords: dialogic speech, oral speech, levels of formation, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general speech underdevelopment.

Диалогическая речь у детей с общим недоразвитием речи III уровня имеет ряд особенностей: употребление слов в неточном значении, многочисленные повторения, возвращения к ранее сказанному, шаблонность, отсутствие широкого применения адекватных форм коммуникации, неспособность оценивать высказывания других детей и др.

Экспериментальной базой являлось муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 25» города

Екатеринбурга Свердловской области. Для эксперимента было отобрано 10 детей в возрасте 5-6 лет с логопедическим заключением общее недоразвитие речи III уровня на основе протоколов психолого-медико-педагогической комиссии, речевых карт и по рекомендации логопеда.

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа:

- обследование лексико-грамматической стороны речи;
- обследование состояния диалогической речи.

На первом этапе исследования использовалось методическое пособие «Структура и содержание речевой карты» Н. М. Трубниковой. Выбраны следующие направления:

1. Обследование активного и пассивного словаря;
2. Обследование грамматического строя речи:

Результаты обследования активного и пассивного словаря.

Результаты выполнения оценивались качественно и количественно по трехбалльной системе.

Наилучшим образом обучающиеся справились с заданием, направленным на понимание номинативной стороны речи. Хуже всего дети справились с выполнением заданий №6, 8, 9, их средний балл составил 1,5. Задание №6 направлено на понимание инверсионных конструкций. 50% детей поняли инструкцию только со второго раза и дали правильный ответ. При выполнении задания, в котором требовалось назвать детенышей животных, 50% обучающихся правильно назвали только нескольких, а остальных придумывали, отталкиваясь от названия взрослого животного. При выполнении задания №9 нужно было назвать обобщенные слова по группе предметов. Также 50% выполнили задание, но неправильно называли обобщенные слова по 1-2 группам предметов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у всех обследуемых детей уровень сформированности импрессивной речи не соответствует возрастным нормам развития. Активный словарь ограничен и также не соответствует нормам онтогенеза.

Результаты обследования грамматического строя речи.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что лучше всего дети справились с заданием №3, направленным на обследование употребления предлогов. 60% обучающихся справились с заданием на максимальный балл. Остальные допускали ошибки в употреблении предлогов «из-за», «из-под».

Наихудшим образом обследуемые дети справились с заданием №5, направленным на обследование умения образовывать прилагательные от существительных. 30% обучающихся допустили при ответе 1 ошибку. У остальных возникли трудности с образованием прилагательных в

3-4 случаях. Чаще всего затруднения вызывали слова «мех» и «пух».

Таким образом, проведя анализ результатов, можно сделать вывод о том, что у всех обследуемых детей имеются нарушения грамматического строя речи.

Второй этап констатирующего эксперимента проводился на основе методик нескольких авторов:

- Методика обследования связной речи (В. П. Глухов).
- Методика диагностики связной речи (Т. Б. Филочева).
- Методика обследования связной речи (В. К. Воробьева).

В качестве критериев сформированности диалогической речи у дошкольников выступили следующие навыки: владение речевым этикетом, запрос информации, реплицирование, составление диалога.

Результаты обследования диалогической речи.

Наилучшим образом обучающиеся справились с заданием №1, направленным на исследование речевого этикета, средний балл за его выполнение составил 1,8. 20% обследуемых справились с выполнением задания на максимальный балл. Дети используют разнообразные формы речевого этикета, применяя их в зависимости от текущей ситуации. Пользуются различными типами предложений. 40% детей речевой этикет употребляют лишь в хорошо заученных ситуациях (приветствие, прощание, просьба). Фразы шаблонны, однообразны, дети затрудняются заменить их аналогичными. Высказывания детей в таких ситуациях содержат только речевой шаблон, при этом обращение к собеседнику отсутствует. У остальных 40% объем фраз речевого этикета ограничен, используют в основном те, которые применяются очень часто (приветствие, просьба, извинение), часто неправильно применяют их в той или иной ситуации. Пользуются лишь одной распространенной в быту формой и заменить ее похожей не могут.

Наименьший средний балл составил 1,5 за выполнение задания №2, направленного на исследование навыков запроса информации. 50% обследуемых детей имеют средний уровень сформированности данного навыка. Обучающиеся способны задать некоторые вопросы с помощью взрослого, но структуры и логической последовательности не наблюдаются. Цель расспроса достигается с помощью угадывания, перечисления всех предметов. У остальных детей навык запроса информации сформирован на низком уровне. Дети могут отвечать на различные типы вопросов, однако затрудняются при самостоятельном их формулировании.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что у всех детей, принимавших участие в исследовании, имеются нарушения лексико-грамматической стороны речи и диалогической связной речи. Необходимо спланировать коррекционную работу и

провести обучающий эксперимент.

Литература

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системными нарушениями речи : учеб. пособие. М. : АСТ, 2006. 158 с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М. : АРКТИ, 2002. 144 с.
3. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 51 с.
4. Филочева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филочева, Г. В. Чиркина. М. : АЙРИС ПРЕСС, 2007. 209 с.

Пермина Екатерина Владимировна

Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Московский государственный педагогический университет; 129226, Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, e-mail: perminaev@gmail.com

Научный руководитель: Валяко Светлана Михайловна, канд. психол. наук, доцент, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия

**ХАРАКТЕР ТРЕВОЖНОСТИ
В СТРУКТУРЕ ЗАИКАНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме одного из самых тяжелых и распространённых речевых нарушений – заиканию. А точнее манифестации данного дефекта в подростковом возрасте в связи с очень высокой тревожностью, и появлению логофобического синдрома.

Ключевые слова: заикание, звукопроизношение, подростки, логопсихология, логофобия, детская речь, развитие речи, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения.

Permina Ekaterina Vladimirovna

1st year Master Student, Intramural, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Research Advisor: Valyavko Svetlana Mihailivna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

**THE NATURE OF ANXIETY IN THE STRUCTURE
OF STUTTERING ADOLESCENTS**

Abstract. This article is devoted to the problem of one of the most severe and widespread speech disorders – stuttering. Or rather, the manifestation of this defect in adolescence due to very high anxiety, as well as the appearance of logophobic syndrome.

Keywords: stuttering, sound pronunciation, adolescents, logopsychology, logophobia, children's speech, speech development, speech therapy, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders.

Заикание – одно из самых тяжелых и распространенных речевых нарушений, которым страдает до 3% населения [1]. Известно, что заикание, начинаясь в дошкольном возрасте, приобретает хронические формы, если не устраняется вовремя и приобретает формы «заикания развития» [4]. Особенно подвергаются патологическим изменениям специфические личностные черты [2; 3].

В подростковом возрасте происходит так называемая «манифестация» заикания, то есть все компоненты проявляются наиболее ярко в структуре данного дефекта. Основопологающим для появления заикания у подростков становится формирование логофобии разной степени тяжести, что препятствует подростку в успешной социализации в разных сферах: учебной, коммуникативной (как в семье, так и вне ее),

социально-бытовой и других, где актуальными являются межличностные отношения.

В связи с разной степенью выраженности логофобии меняется уровень ситуативной и личностной тревожности подростка, который либо препятствует, либо способствует, в целом, достижению успехов в разных видах деятельности подростка с заиканием. Поэтому изучение характера тревожности в структуре заикания подростков является актуальным в связи с проявлением и развитием в этом возрасте логофобического синдрома [1; 4 и др.], который влияет на прогрессивное течение заикания и усиление речевой судорожности. Этот факт, вероятно, отличает заикающихся подростков от их сверстников без заикания, что также является актуальным для экспериментального изучения.

В связи с вышеизложенным выдвинутой гипотезой стало предположение о том, что характер тревожности подростков с заиканием специфичен при сравнении их с не заикающимися сверстниками, а также взаимосвязан либо со степенью выраженности речевой судорожности, либо со степенью выраженности логофобии [1; 5]. Цель работы состоит в установлении специфических особенностей характера тревожности в структуре заикания подростков – в отличие от их сверстников без заикания, а также в установлении взаимосвязи тревожности с тяжестью речевых и неречевых проявлений в структуре данного нарушения.

В соответствии с гипотезой и целью были поставлены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ литературы по тематике исследования.
2. Провести изучение особенностей структуры заикания у подростков экспериментальной группы посредством логопедического обследования по традиционной схеме и анализа дневников-самохарактеристик.
3. Установить специфические особенности тревожности у подростков посредством использования специальных методик.
4. Сопоставить данные, собранные разными методами, о взаимосвязи выраженности речевой судорожности, логофобии и характера тревожности у заикающихся подростков с заиканием.

В работе были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ.
2. Констатирующий и контрольный экспериментальные исследования с использованием ряда методик: логопедического обследования по традиционной схеме.
3. Анализ дневников-самохарактеристик.
4. Тестирование, направленное на выявление уровня тревожности

(Тест «Исследование тревожности» Ч. Д. Спилберга; «Методика измерения уровня тревожности» Дж. Тейлора в адаптации Т. А. Немчиновой).

Для проверки актуальности выявляемых характеристик было проведено пилотное исследование на малой выборке. Оно проводилось на двух базах – реабилитационный центр «Радуга» и ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа с этнокультурным (русским) компонентом образования № 1747 г. Москвы». В данном исследовании принимало участие двадцать человек: среди них 7 девочек и 13 мальчиков от 17 до 12 лет (девочки от 12 до 16 лет, мальчики от 12 до 17 лет). В соответствии с поставленными задачами участники эксперимента были разделены на две группы. Контрольная группа состояла из 10 человек, являющихся представителями школы № 1747 (классы 6-10). К этой группе относились подростки без нарушений речи. Экспериментальная группа состояла также из 10 человек, которые являлись представителями различных школ города Москвы (классы 6-10). К этой группе относились подростки, имеющие трудности в свободном речевом общении вследствие заикания различной степени тяжести. Анализ данных по результатам пилотного изучения позволил сформулировать предварительные выводы:

1. *Изучение особенностей структуры заикания у подростков экспериментальной группы посредством обследования по традиционной схеме и анализа дневников-самохарактеристик* показало разную степень тяжести заикания, которая возникает на разных стадиях речевой реализации, а также различную степень фиксированности на дефекте речи, то есть проявлении логофобического синдрома.

2. *Специфические особенности тревожности у заикающихся подростков экспериментальной группы* показали, что в зависимости от степени проявления логофобического синдрома и степени выраженности судорожности при речевом дефекте подростки с заиканием имели различный уровень показателя тревожности.

3. *Сопоставление данных о характере тревожности подростков экспериментальной и контрольной групп, собранных разными методами* позволило утверждать, что уровень тревожности у подростков с заиканием гораздо выше уровня тревожности подростков, не имеющих нарушений речевого ряда. При этом как в экспериментальной, так и в контрольной группе наличествует повышенный уровень тревожности. Необходимо провести изучение данного вопроса на большем количестве участников.

Литература

1. Белякова Л. И. Логопедия: Заикание / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. М. :

Академия, 2003. 304 с.

2. Валявко С. М. К вопросу о личностных особенностях заикающихся дошкольников // Специальная психология. 2009. № 3. С. 30-35.

3. Валявко С. М. Экспериментальное исследование личностной и речевой тревожности старших дошкольников с нарушенным речевым развитием / С. М. Валявко, М. А. Бузина. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. 2011. № 8. С. 22-27.

4. Власова Н. А. О заикании детей дошкольного возраста. – М. : Педиатрия, 1974.

5. Казаков В. Г. Клиническая характеристика больных с затяжными формами заикания : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1973. 22 с.

Пирогова Юлия Александровна

Студентка 1 курса магистратуры, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: j.pirogova@gmail.com

Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ
НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. В данной статье представлен обзор компьютерных логопедических технологий, направленных на коррекцию нарушений звукопроизношения у старших дошкольников с дизартрией.

Ключевые слова: звукопроизношение, логопедические компьютерные технологии, информационные технологии, логопедическая работа, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Pirogova Julia Aleksandrovna

Student of the 1st year of the Master's Program, Correspondence Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Adviser: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinics of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGY IN SPEECH THERAPY
WORK CORRECTION OF VIOLATIONS SOUND
PRONUNCIATION THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH DYARTHRIA**

Abstract. This article presents an overview of computer speech therapy technologies aimed at correcting violations of sound reproduction in children with dysarthria.

Keywords: sound pronunciation, speech therapy computer technologies, information technologies, speech therapy work, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

Применение информационно-компьютерных технологий в работе с дошкольниками с речевыми нарушениями в настоящее время имеет большое значение, так как предоставляет логопеду различные варианты использования разнообразного наглядного и дидактического материала, повышает заинтересованность и мотивацию детей к работе на занятиях (Е. С. Чупрова) [4].

Проведенный анализ научно-методической литературы по проблеме изучения и коррекции дизартрии у старших дошкольников и проблемам применения компьютерных средств обучения показал недостаточный уровень рассмотрения вопросов повышения эффективности коррекции речевого недоразвития у старших дошкольников изучаемой категории. В связи с этим особую актуальность для повышения эффективности логопедической работы приобретает применение компьютерных технологий.

Основная задача интеграции цифровых технологий в работу логопеда – формирование общей информационно-образовательной системы, включающей и на информационном уровне связывающей всех ключевых участников образовательного процесса: детей, учителя-логопеда, администрацию [1].

Для осуществления качественной логопедической помощи детям с речевым недоразвитием хорошо зарекомендовали себя следующие развивающие компьютерные программы:

1. «Развитие речи. Учимся говорить правильно». Программа позволяет сформировать правильное произношение слов, слогов и звуков в русском языке, развить слуховое восприятие, закрепить навыки связной речи.

2. «Игры для Тигры». Программа предназначена для исправления нарушений речи при дизартрии, заикании, дислалии, ринолалии и может успешно применяться для исправления вторичных речевых нарушений. Упражнения объединены в четыре тематических блока, один из которых направлен на коррекцию звукопроизношения.

3. Логопедический тренажер «Дэльфа-142.1». Тренажер для речевой реабилитации и коррекции звукопроизношения у детей. Программа визуализирует на дисплее плавный, продолжительный, устойчивый речевой выдох для отработки слитного произнесения слов и фраз, отслеживает наличие или отсутствие голоса, его силу и высоту, громкость и длительность звучания фонемы, слоговую структуру слова, словесное и логическое ударения [3].

Вышеперечисленные компьютерные коррекционные программы позволяют эффективно решать следующие задачи логопедической работы:

- исправлять нарушения речевого дыхания;
- корректировать недостаточность силы голоса;
- работать над устранением дефектов звукопроизношения;
- дифференцировать парные глухие и звонкие, твердые и мягкие согласные звуки;
- формировать звуко-слоговую структуру слова и лексико-грамматическую строй речи; развивать связную речь [2].

Компьютерные технологии позволяют логопеду:

- включить элементы игры в процесс коррекции речевых нарушений, сделать его более ярким, понятным и интересным;
- многократно повторять необходимые упражнения;
- подавать материал в различной форме: в виде изображений, слов и их частей, звуковых фрагментов речи;
- работать на разных уровнях сложности;
- на подготовительном этапе логопедической работы осуществлять развитие психологической базы речи (внимания, восприятия, памяти и мышления ребенка).

Представленный список компьютерных логопедических программ не является исчерпывающим, логопеды-практики могут выбрать то, что является необходимым для их профессиональной деятельности.

Применение компьютерных технологий в логопедической работе становится одним из эффективных способов коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией.

Литература

1. Андерсен Б. Б. Мультимедиа в образовании / Б. Б. Андерсен, В. Д. Бриик. М. : Дрофа, 2017. 100 с.

2. Копичева А. А. Возможности применения информационных компьютерных технологий в логопедической работе / А. А. Копичева, В. П. Крючков, Т. А. Бочкарева, О. В. Кошечева. Саратов, 2017. 211 с.

3. Огнева М. А. Развивающие игры как средство коррекции речи у детей младшего школьного возраста, обучающихся в специальных коррекционных классах. СПб., 2014. 90 с.

4. Чупрова Е. С. Использование информационных технологий в коррекционной работе. Челябинск, 2013. 78 с.

Рябова Анна Алексеевна

Студентка 2 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: anna_ryabova_11@mail.ru

Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна, канд. пед. наук, доцент, директор ИСО, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. В статье представлено описание формирующего эксперимента. Рассматриваются дидактические игры как средство развития словообразования у старших дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: словообразование, дидактические игры, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи.

Ryabova Anna Alekseevna

2nd year Master Student, Intramural, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DEVELOPMENT THE SKILLS OF WORD-FORMATION OF THE OLDER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT IN THE PROCESS OF DIDACTICAL GAMES

Abstract. The article presents a description formative experiment. Examines the didactic game as a means of word formation development in senior preschool children with general speech undevelopment.

Keywords: word formation, didactic games, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general underdevelopment of speech.

В данной статье представлено описание формирующего этапа психолого-педагогического эксперимента, который был направлен на закрепление простых по семантике словообразовательных моделей.

Для проведения обучающего эксперимента было привлечено 18 детей дошкольного возраста 5-6 лет с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией, посещавших детский сад № 155 города Екатеринбург. У всех обследованных детей словообразовательные умения и навыки

ки были развиты недостаточно. В экспериментальную группу входило 10 детей, с которыми проводились подгрупповые занятия, направленные на развитие у них словообразования. Всего был проведён комплекс из 20 занятий (по 2 подгрупповых занятия в неделю).

Комплекс занятий включал в себя различные дидактические игры, составленные по аналогии с играми, представленными в пособиях С. В. Батяевой, Е. В. Савостьяновой, В. С. Володиной [1], М. Г. Борисенко, Н. А. Лукиной [2], Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой [3], М. А. Пановой, О. А. Гусевой [4], Е. А. Пожиленко [5], З. А. Репиной [6], Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [7] и других.

Содержание и задачи дидактических игр соответствовали требованиям программы детского сада, возрастным и речевым особенностям детей.

Приведём несколько примеров дидактических игр, применяемых на занятиях.

Игра «Помоги повару» нацелена на развитие умения образовывать относительные прилагательные от существительных. Повару необходимо приготовить каши из предложенных круп. Дети смотрят на картинки и говорят, какая каша получится из каждой крупы. Например, из гречневой крупы получится гречневая каша. Наглядный материал: овёс, пшено, кукуруза, пшеница, рис. Каждому ребёнку выдаются картинки с изображением круп. Дети отвечают по очереди.

Игра «Соедини слова» способствует формированию умения образовывать сложное слово путём соединения двух простых. Каждому ребёнку выдаётся маленькая цветная карточка (например, рыба). Детям предлагается выложить эту карточку на общую большую карточку-схему, в центре которой общее слово-корень (лов(ить)), соединить предмет, изображённый на маленькой карточке с общим словом-корнем, и назвать получившееся сложное слово (рыболов). Значение слова-корня уточняется предварительно. Наглядный материал: зверь, рыба, птица, змея.

Игра «Назови посуду» направлена на образование существительных с непродуктивными суффиксами -ник, -ниц-. Дети называют предметы, изображённые на картинках (сахар, сухари). Логопед спрашивает, где хранятся эти предметы, соединяет картинки с карточками (сахар в сахарнице с напечатанным словом «сахарница», сухари в сахарнице с напечатанным словом «сахарница»). Затем логопед интонирует голосом суффикс, а дети слушают, сравнивают слова и определяют общую часть. Вместе с логопедом дети приходят к выводу, что «частичка» -ниц (-ник) в слове обозначает посуду, в которой что-либо хранится. Далее дети по вопросам логопеда по аналогии называют другую посуду. Наглядный

материал. Карточки с напечатанными словами. Картинки: сахар в сахарнице, сухари в сахарнице, хлеб в хлебнице, конфеты в конфетнице, салат в салатнице, соус в соуснице, сельдька в селедочнице, чай в чайнике, кофе в кофейнике, молоко в молочнике.

В процессе проведения дидактических игр использовались фанты, поощрения (фишки, «волшебные стёклышки»).

Помимо дидактических игр занятия включали в себя упражнения на развитие общей и мелкой моторики, психогимнастику, упражнения на развитие речевого внимания, памяти, упражнения на развитие фонематического восприятия и многие другие упражнения.

В дальнейшем будет проведён заключительный этап исследования. Данные обследования, полученные на этапе констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах, будут сравниваться с данными контрольного эксперимента (после обучения). В результате чего будет сделан вывод об эффективности использования на логопедических занятиях дидактических игр для развития навыков словообразования.

Литература

1. Батяева С. В. Большой альбом по развитию речи / С. В. Батяева, В. С. Володина, Е. В. Савостьянова. М. : РОСМЭН, 2018. 280 с.
2. Борисенко М. Г. Грибы / М. Г. Борисенко, Н. А. Лукина. СПб. : Паритет, 2004. 32 с. + цв. вкл. (Серия «Грамматика в играх и картинках»).
3. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. СПб. : СОЮЗ, 1999. 160 с.
4. Панова М. А. Сложные слова. Часть 2. Учебно-игровой комплект. 4 карточки-схемы, 27 больших цветных картинок, 27 маленьких цветных карточек / М. А. Панова, О. А. Гусева. М. : ООО «ТЦ Сфера», 2013. (Серия : «Самые нужные игры»).
5. Пожиленко Е. А. Волшебный мир звуков и слов : пособие для логопедов. М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2001. 224 с.
6. Репина З. А. Поле речевых чудес : учебное пособие по коррекции общ. недоразвития речи у детей с тяжёлыми нарушениями речи / З. А. Репина, Т. В. Васильева, А. Д. Ведерникова, В. Б. Горская, В. Н. Пискунова. Екатеринбург, 1996. 180 с.
7. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. 5-е изд. М. : Айрис-пресс, 2008. 224 с. (Библиотека логопеда-практика).

Смирнова Анастасия Юрьевна

Студент 3 курса бакалавриата, очное отделение, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: anastasiya.song@mail.ru

Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ХАРАКТЕРИСТИКА СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. В статье представлен краткий анализ влияния слухоречевой памяти на формирование связной речи. Дана характеристика слухоречевой памяти у обучающихся с псевдобульбарной дизартрией.

Ключевые слова: псевдобульбарная дизартрия, слухоречевая память, детская речь, развитие речи, логопедия, школьники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Smirnova Anastasia Yur'evna

3rd year Undergraduate Student, Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Supervisor: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**DESCRIPTION OF AURAL-SPEECH MEMORY AMONG
STUDENTS WITH PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA**

Abstract. The article presents a brief analysis of the influence of aural memory on the formation of coherent speech. The characteristic of auditory memory in students with pseudobulbar dysarthria is given.

Keywords: pseudobulbar dysarthria, hearing-speech memory, children's speech, speech development, speech therapy, schoolchildren, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

Количество детей с диагнозом «дизартрия» неуклонно возрастает. Это связано со многими факторами: пренатальными, натальными, постнатальными патологиями развития, травмами, инфекционными заболеваниями и т. д. Речь при дизартрии смазанная, мало разборчивая, что обусловлено стволово-подкорковыми очаговыми поражениями мозга [2].

Многие ученые (И. Т. Власенко, Ю. Ф. Гаркуша, Н. С. Жукова, А. Н. Корнев, Е. Ф. Собонович, О. Н. Усанова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) рассматривают нарушения речи во взаимосвязи с развитием всех высших психических функций ребенка. Особенно обращается внимание на взаимосвязь речи и процессов памяти.

Использование как кратковременной, так и долговременной речеслуховой памяти в имитационной деятельности ребенка позволяет ему усваивать лексическую сторону родной речи. В процессе формирования грамматических способностей также участвуют мнестические процессы, позволяющие хранить и использовать поступающую информацию в виде речевых шаблонов [2]. А. Р. Лурия говорил о кратковременной и оперативной слухоречевой памяти как о важной составляющей в построении программы высказывания.

Речеслуховая память – это способность к узнаванию, запоминанию и последовательному воспроизведению вербальных стимулов и звуковых ритмов. Этот процесс является сукцессивным и лежит в основе усвоения грамматических, морфологических средств языка, навыков работы с текстом. Недостаточность сукцессивных мнестических процессов влечет за собой недоразвитие навыков фонематического анализа и синтеза, связной речи.

У обучающихся с псевдобульбарной дизартрией вследствие нарушения иннервации артикуляционных мышц не формируется артикуляционная база, необходимая для усвоения фонологической системы языка. Нарушения артикуляционного праксиса влекут за собой недоразвитие слухоречевого гнозиса и слухоречевой памяти. У детей данной категории уменьшается объем кратковременной слухоречевой памяти, снижается прочность запоминания, возникают трудности логически-смыслового запоминания текста. Вялость произвольного внимания проявляется при выполнении заданий на запоминание словесного материала: фраз и двустий, причем, рифмованность текста не облегчает процесс воспроизводства.

При нарушении слухоречевой памяти детям сложно понимать обращенную речь, вербальные инструкции, у них ухудшается общение со сверстниками.

Т. И. Дубровина по результатам исследования слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи, что часто встречается у обучающихся с псевдобульбарной дизартрией, отмечает разнообразие количественных и качественных показателей речеслуховой памяти. У детей снижены объем и динамика запоминания, нарушена избирательность памяти, наблюдается замедленность и пассивность мнестических процессов, имеются нарушения регуляции, произвольности и контроля мнестической деятельности [1].

Специальная коррекционная работа по формированию слухоречевой памяти позволяет улучшить связную речь обучающихся данной категории. У детей лучше развивается осмысленность, цельность, полнота и последовательность высказывания, увеличивается объем выска-

звания, улучшается его лексико-грамматическое оформление. Использование специальной работы по развитию слухоречевой памяти позволяет повысить объем непосредственного запоминания и кратковременной памяти, увеличить объем максимально доступного для запоминания словесного материала и скорость запоминания, что позволяет увеличить объем отсроченного воспроизведения.

Литература

1. Дубровина Т. И. Формирование слухоречевой памяти в системе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Мос. гос. гум. универ. им. М. А. Шолохова. М., 2010. 176 с.
2. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб. : Речь, 2006. 380 с.

Тимошина Александра Вадимовна

Студент 4 курса бакалавриата, очное отделение, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: deskiet-3845@mail.ru

Научный руководитель: Цыганкова Анна Владиславовна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

Аннотация. В статье рассмотрены аспекты развития лексико-грамматической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью на примере имени прилагательного. Описаны возможные варианты коррекционной работы по обогащению словаря обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) прилагательными. А также представлена разработка коррекционно-развивающего курса занятий во внеурочной деятельности. Приведены начальные результаты её частичной апробации.

Ключевые слова: имена прилагательные, прилагательные, грамматический строй речи, русский язык, методика преподавания русского языка, игровые методы коррекции, речевая деятельность, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта.

Timoshina Alexandra Vadimovna

4th year Undergraduate Student, Full-time, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Tsygankova Anna Vladislavovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**GAME METHODS OF ENRICHMENT
OF DICTIONARY APPLICABLE OF TRAINERS
WITH MENTAL RETARDNESS (INTELLIGENT DISORDERS)**

Abstract. The article discusses aspects of the development of the lexical-grammatical side of speech of students with mental retardation using the example of an adjective. The possible variants of correctional work on enriching the vocabulary of students with mental retardation (intellectual disabilities) with adjectives are described. And also presents the development of a correctional-developmental course of classes in extracurricular activities. The initial results of its partial approbation are given.

Keywords: adjectives, adjectives, grammatical structure of speech, Russian language, methods of teaching Russian, game correction methods, speech activity, oligophrenopedagogy, mental retardation, mentally retarded children, schoolchildren, intellectual disabilities, intellectual disabilities.

Речь – одна из уникальнейших способностей, присущая человеку. Богатство и устройство системы русского языка исключительны.

Значение имени прилагательного как в литературе, так и в бытовой речи достаточно велико, при том, что прилагательные не являются самостоятельным средством выражения лексических и грамматических значений, так как они полностью зависят от существительных, с которыми согласованы, от их рода, числа и падежа [4]. Имя прилагательное является незаменимым спутником в достижении ясности, развёрнутости и полноты высказывания.

У обучающихся с умственной отсталостью вследствие органического поражения головного мозга диффузного характера нарушается развитие высших психических функций, в том числе и всех сторон речи. Нарушение лексико-грамматического строя речи проявляется как в количественном, так и в качественном аспекте. В устной речи и, как следствие, на письме наблюдаются ошибки в словообразовании и словоизменении имени прилагательного, крайне редкое его употребление, неточности в понимании значения.

Низкая частота употребления прилагательных обучающимися с умственной отсталостью в речи обусловлена совокупностью характерологических свойств данной части речи и особенностей номенклатуры обучающихся. Грамматически правильное употребление имени прилагательного затруднено ввиду общего недоразвития аналитико-синтетической деятельности [3]. С большим трудом формируются языковые обобщения, замедленно усваиваются все закономерности языка, на что влияет слабость замыкательной функции коры головного мозга и медленная выработка новых дифференцировочных связей [2].

Исследованиями в данной области занимались А. Н. Гвоздев, Т. Н. Ушакова, Д. Б. Эльконин и другие отечественные ученые.

Проведение констатирующего эксперимента на базе государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» подтвердило актуальность теоретических сведений. Исследование проводилось с группой обучающихся 4-го года обучения в формате тестирования. Комплекс упражнений направлен на выявление уровня развития грамматических способностей и умения находить имя прилагательное в ряде других слов. Результаты проанализированы с количественной и качественной стороны. Выявлены значительные нарушения в словообразовании (преимущественно относительных и притяжательных прилагательных) и словоизменении прилагательных, проявляющиеся в смешении категорий рода, числа, падежа. Выделение прилагательных в тексте также

затруднено. По итогам исследования из восьми обучающихся двое показали низкий уровень развития имени прилагательного, пятеро – средний и один обучающийся – высокий, где:

- низкий уровень – 0-40 баллов;
- средний уровень – 41-70 баллов;
- высокий уровень – 71-100 баллов.

Значение имени прилагательного в структуре языка и выявленные закономерности развития прилагательных в речи обучающихся указывают на необходимость поиска путей решения данной проблемы. Самопроизвольное формирование и развитие имени прилагательного у детей с умственной отсталостью в повседневной жизни крайне затруднено. Необходима организованная работа. С целью коррекции и развития речевых способностей в программу школьного курса русского языка В. В. Воронковой [4] входит материал по изучению имени прилагательного. Ознакомление со словами, обозначающими признаки предмета, начинается в 3-м классе. Далее объем материала нарастает по концентрическому типу [4].

В качестве дополнительной формы работы возможна реализация программы коррекционно-развивающего курса во внеурочной деятельности.

Курс «В гостях у Птицы-говоруна» разработан на основе результатов констатирующего эксперимента и направлен на развитие лексико-грамматического строя речи на примере имени прилагательного.

Целью курса является коррекция и расширение знаний об имени прилагательном, развитие умений словообразования и словоизменения, активизация употребления прилагательных в речи.

Курс включает себя 4 раздела, в основе которых заложена последовательность изучения материала по программе русского языка В. В. Воронковой по тому же концентрическому типу [2]. Он рассчитан на 34 часа в год, по 1 часу в неделю. Учитывает особенности памяти, мышления и восприятия обучающихся (вариативность модальности подачи информации) [1].

Главной особенностью данного курса является использование преимущественно игровых методов взаимодействия и изучения материала. Данный вид деятельности доступен и более привлекателен для обучающихся; способствует созданию комфортной для общения и благоприятной для реализации коррекционного воздействия обстановки. Акцентирование внимания на игровой деятельности в рамках данного курса позволяет сочетать работу по развитию личностных качеств и предметных знаний, умений и навыков. Реализуется такой подход путём слияния учебного материала и конкретных игровых приёмов.

Например, игра «Волшебный мешочек».

Суть: в мешочек набираются предметы, различные по форме, размеру, цвету, качеству материала и качеству покрытия наощупь. Обучающиеся по очереди нащупывают предмет (либо не подглядывают, либо вынимают, но никому не показывают), описывают словами, обозначающими признак предмета, так, чтобы другие отгадали этот предмет.

Коррекционно-образовательные задачи: развитие умения подбирать и называть ряд признаков (качеств) данного предмета и определять предмет по ряду признаков (качеств).

Коррекционно-развивающие задачи: развитие речевых способностей путем стимулирования тактильных ощущений, развитие коммуникативной инициативы с целью донесения информации до соучастников.

Коррекционно-воспитательные задачи: воспитание активности и самостоятельности, воспитание терпеливости и дружественных отношений.

Предварительные результаты в ходе частичной апробации программы указывают на потенциальную эффективность курса. Проявляемый интерес со стороны обучающихся достаточно высок. Также отмечается повышение активности и проявления инициативы в межличностном взаимодействии и познавательной деятельности. Задания обучающимся понятны и доступны. Результативность выполнения игровых упражнений оказалась на среднем и высоком уровнях, на что указывает количество использования прилагательных и качество словообразования и словоизменения в момент речи (с минимальными поправками и помощью педагога).

Таким образом, путем частичной апробации курса внеурочных занятий «В гостях у Птицы-говорун» подтверждается эффективность использования игровых методов в процессе обогащения словаря обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) прилагательными.

Литература

1. Кубасов А. В. Личностно-ориентированный подход в формировании лингвистического компонента при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / А. В. Кубасов, Л. В. Христолюбова, А. В. Цыганкова // Специальное образование. 2018. № 4 (52). С. 67-77.

2. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1-4 классы / под ред. д-ра пед. наук В. В. Воронковой. 4-е издание. Москва : Просвещение, 2006. 192 с.

3. Федина Г. Н. Формирование грамматической способности учащихся при изучении темы «Имя прилагательное» на уроках русского языка в средней школе. Орел, 2005. 215 с.

4. Христолюбова Л. В. Русский язык с основами языкознания. Морфология. Синтаксис : учебно-методическое пособие / Л. В. Христолюбова, А. В. Цыганкова ; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования. Екатеринбург : [б. и.], 2018. 249 с.

УДК 372.365:376.1:376.37

Ульянова Марина Васильевна
Попова Екатерина Валерьевна
Смирнова Ирина Николаевна

*Учителя-логопеды, МАДОУ детский сад № 25; 620034, Россия, г. Екатеринбург,
ул. Бебеля 114а; e-mail: uyanova1974@indox.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в логопедических группах ДОУ. Рассмотрена реализация ИКТ технологий в работе учителя-логопеда с дошкольниками, имеющими тяжёлые нарушения речи, как одно из эффективных средств обучения в специальной педагогике.

Ключевые слова: информационные технологии, логопедическая работа, логопедические группы, дошкольные образовательные организации, тяжёлые нарушения речи, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения.

Ulyanova Marina Vasilovna
Popova Ekaterina Valeryevna
Smirnova Irina Nikolaevna.

Teachers-speech Therapists, MADOU Kindergarten № 25, Ekaterinburg, Russia

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPY WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of teaching children with disabilities in speech therapy groups DOE. The implementation of ICT technologies in the work of a speech therapist with preschool children with severe speech disorders is considered as one of the effective means of teaching in special pedagogy.

Keywords: information technologies, speech therapy work, speech therapy groups, preschool educational organizations, severe speech disorders, children's speech, language development, preschool speech therapy, preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders.

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья становится актуальной в связи со значительным увеличением дошкольников с особыми образовательными потребностями.

В нашем детском саду функционируют 3 группы для детей с тяжёлыми нарушениями речи с 4-х до 7-и лет. У данной категории дошкольников речевые нарушения выражаются в разной степени: как

количественные, так и качественные показатели развития всех языковых компонентов развития. Кроме того, у детей наблюдаются неврологические и психопатологические синдромы (перинатальная энцефалопатия, ММД, задержка моторного развития).

Поиски новых форм и методов работы с детьми, имеющих общее недоразвитие речи, привели нас к использованию информационных технологий.

В своей работе мы ставили следующие цели:

- разностороннее развитие личности дошкольника;
- развитие мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого, логического);
- воспитание эстетического вкуса (например, за счет использования возможностей компьютерной графики, технологии Мультимедиа);
- развитие коммуникативных способностей (поощрение инициативы и самостоятельности ребёнка);
- формирование умений принимать оптимальное решение и предлагать варианты решения в проблемной ситуации;
- повышение педагогической компетентности родителей.

Используя информационные технологии в своей работе, мы выявили целый ряд преимуществ:

- значительно повышается уровень мотивации дошкольников к логопедическим занятиям, улучшается познавательная, речевая и учебная деятельность ребенка во время занятия;
- обеспечивается качественное сенсорное развитие дошкольников;
- активизируется самостоятельная деятельность детей, повышается работоспособность;
- создаётся возможность визуализации тех явлений, процессов и закономерностей, которые скрыты от непосредственного наблюдения;
- устанавливаются коммуникативные ситуации, лично значимые для каждого дошкольника;
- обеспечивается возможность насыщения занятий разными видами деятельности: сравнение, классификация, конструирование, прогнозирование;
- складывается благоприятный психологический климат.

Использование ИКТ на занятиях:

- обеспечивает незаметный для ребёнка переход от игровой деятельности к учебной;
- способствует наполнению образовательной деятельности современными игровыми приёмами;
- появляется возможность визуализации акустических компонентов речи;

– за счёт повышения эмоционального тонуса осуществляется более быстрый перевод изучаемого материала в долговременную память.

Формы ИКТ, используемые нами в группах компенсирующей направленности:

1. Использование готовых электронных продуктов.
2. Создание и использование мультимедийных презентаций.
3. Использование ресурсов сети Интернет.
4. Использование программного обеспечения SMART Board (ПО, предназначенное для интерактивной доски).
5. Создание интерактивных занятий в редакторе «COBA» с разработкой методических рекомендаций для педагогов и родителей и публикации на сайте «Интерактивные системы».
6. Использование ИКТ в сочетании с методом проектов.

Решение поставленных развивающих и коррекционных задач осуществляется в более короткие строки, в том числе и за счет механизма биологической обратной связи (ребенок получает ответные зрительные, слуховые сигналы при выполнении заданий).

Таким образом, специализированные информационные технологии в коррекционно-образовательном процессе позволяют нам повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте, преодолеть нарушения высших психических функций, предупредить возникновение вторичных расстройств.

Ушакова Анна Васильевна

Студент 1 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: anna.ushakova.95@mail.ru

Научный руководитель: Ярош Елена Александровна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблеме подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. Рассмотрены предпосылки к обучению грамоте у дошкольников в онтогенезе, представлены результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: псевдобульбарная дизартрия, обучение грамоте, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, дизартрия.

Ushakova Anna Vasilyevna

1st year Student of the Master's Program, Full-time Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Yarosh Elena Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Diontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**PREPARATION FOR TRAINING OF GRANDERS
OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH PEDI BULBARIARY DYSARTRICS**

Abstract. The proposed article is devoted to the problem of preparing for the literacy of senior preschoolers with pseudobulbar dysarthria. The prerequisites for teaching literacy in preschool children during ontogenesis are considered, and the results of the ascertaining experiment are presented.

Keywords: pseudobulbar dysarthria, literacy, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, dysarthria.

Проблема подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией становится все более актуальной в связи с наметившейся тенденцией к росту количества детей данной категории в дошкольных образовательных организациях. Особое значение приобретает формирование практических речевых навыков (сформированность лексико-грамматической стороны речи), развитие осознания языковой действительности, элементов языка, смысловой стороны слова [4].

Т. Б. Филичева [6] и М. Ф. Фомичева [7] указывают в своих исследованиях, что при дизартрии страдает вся произносительная сторона речи. Речь несколько замедленна, характерна смазанность при произнесении звуков. Недостатки произношения оказывают неблагоприятное влияние на фонематическое развитие в целом. Умение на слух различать звуки речи является основой для правильного овладения детьми грамотой. У детей с дизартрией преобладает недостаточное овладение грамматическими средствами языка и звуковым анализом, что может привести в дальнейшем к устойчивым специфическим ошибкам при письме и чтении.

Особенно важное значение имеет правильное, четкое звукопроизношение у детей в период подготовки к обучению грамоте, так как письменная речь формируется на основе устной речи, и недостатки устной речи могут привести к неуспеваемости. Дети дошкольного возраста с дизартрией нуждаются в целенаправленных логопедических занятиях, которые предполагают формирование как психологического базиса процессов усвоения грамоты, так и специфических предпосылок чтения и письма, основными из которых являются языковой (фонематический и слоговой) анализ и синтез, зрительно-двигательная координация и графомоторные навыки.

С февраля по март было проведено исследование речевых и неречевых психических функций у 10 старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. Констатирующий эксперимент проходил на базе БМАДОУ «Детский сад № 39 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию воспитанников» г. Березовского. Логопедическое обследование включало в себя задания по методикам Н. М. Трубниковой [5], Г. А. Волковой [2], И. Ю. Левченко [3] и из сборника методических рекомендаций В. П. Балобановой, Л. Г. Богдановой, Л. В. Венедиктовны и др. [1].

Обследование состояния звукопроизношения показало, что у 80% обследуемых детей наблюдаются замены звуков, отсутствие – у 50%, искажения звуков – в 40% случаев. При псевдобульбарной дизартрии вследствие нарушения моторной сферы у 100% детей наблюдаются полиморфные нарушения звукопроизношения. Выявлены нарушения произношения сонорных звуков у 100% детей, шипящих звуков у 70% испытуемых и свистящих – у 60% дошкольников.

Диагностика звукослоговой структуры слова показала, что 40% исследуемых детей сокращают слоги, 30% упрощают слоги и 10% уподобляют слоги.

Слуховая дифференциация фонем нарушена у 90% дошкольников. Хуже всего испытуемые выполняли задания на повторение слогов с

разными звуками и на различие звука в словах.

Фонематические функции страдают у 80% детей, наибольшие затруднения возникают в фонематическом анализе и синтезе. Также у 80% исследуемых детей наблюдаются проблемы в осуществлении языкового анализа и синтеза.

Лексический строй речи нарушен у 40% детей, наибольшие трудности возникают в активном применении глагольного словаря и слов-антонимов.

Обследование грамматического строя речи показало, что у 40% детей речь аграмматична. Дети не справляются со следующими заданиями на словообразование: образование прилагательных от существительных, приставочных глаголов, глаголов совершенного вида. Ошибки по словоизменению возникали в следующих заданиях: употребление существительных в косвенных падежах без предлога, употребление предложно-падежных конструкций с предлогами и словосочетаний-числительных с существительными.

У 50% дошкольников страдают оптико-пространственные функции. Наибольшие трудности возникали при исследовании речезрительных функций и при выполнении пробы Хэда, в ходе которой дети путали правую и левую стороны.

Графический навык не сформирован у 90% детей. У испытуемых возникали трудности в рисовании волнистых и ломаных линий, рисовании неотрывных графических рядов.

У 60% дошкольников мелкая моторика сформирована с отклонениями; статическая и динамическая координация недостаточно сформированы у 70% испытуемых. При исследовании динамической координации наблюдались не полный объем движений и замедленный темп выполнения. При исследовании статической координации отмечались напряженность пальцев рук, трудности удержания заданной позы.

Таким образом, на основе полученных результатов в рамках проведения констатирующего эксперимента можно спроектировать содержание логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с псевдодульбарной дизартрией, которое, соответственно, будет включать следующие направления:

- формирование графо-моторных навыков;
- развитие оптико-пространственных функций;
- развитие мелкой (тонкой) моторики рук;
- формирование правильного звукопроизношения;
- развитие фонематических функций и слуховой дифференциации фонем;
- развитие операций языкового анализа и синтеза;

- развитие и совершенствование лексико-грамматической стороны речи;
- развитие звукослоговой структуры слова.

Литература

1. Балобанова В. П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения : сборник методических рекомендаций / В. П. Балобанова [и др.]. СПб. : Детство-Пресс (РГПУ им. А. И. Герцена), 2000. 240 с.
2. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учебно-методическое пособие. СЕЮ : Детство-Пресс, 2004. 144 с.
3. Патопсихология: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Ткачева, Г. Х. Юсупова, Г. А. Бутко ; под ред. И. Ю. Левченко. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 232 с.
4. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 51 с.

Шестакова Юлия Андреевна

Студентка 1 курса магистратуры, очное отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Shestakova_Julia_wave@mail.ru

Научный руководитель: Артемьева Татьяна Павловна, канд. пед. наук, доцент, Уральский государственный университет, г. Екатеринбург, Россия

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ С ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. В данной статье представлены анализ психолого-педагогической литературы по готовности к обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня с дизартрией. В статью также отражены речевые предпосылки готовности обучения грамоте.

Ключевые слова: обучение грамоте, психолого-педагогические условия, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения, общее недоразвитие речи, дизартрия.

Shestakova Yulia Andreevna

1st year Master's Student, Full-time Otd., Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Research Advisor: Artemyeva Tatyana Pavlovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State University, Ekaterinburg, Russia

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF FORMATION OF READINESS FOR LITERACY TRAINING
OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH LEVEL III
WITH DYSARTHRIA**

Abstract. This article presents an analysis of psychological and pedagogical literature on readiness for literacy of preschool children with General underdevelopment of speech (hereinafter ONR) level III with dysarthria. The article also reflects the speech prerequisites readiness of literacy.

Keywords: literacy training, psychological and pedagogical conditions, children's speech, speech development, preschool speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders, general underdevelopment of speech, dysarthria.

Обучение грамоте опирается на знания детей о простейших компонентах речи: звук и его обозначения буквой, также в соотношении устной и письменной речи, звуками и буквами. Ребенок в ходе обучения грамоте учится писать, читать, т. е. учится переводить речевые

звуки в буквы и буквы в речевые звуки.

Готовность к обучению грамоте включает в себя следующие речевые предпосылки.

Важным аспектом готовности к обучению чтению и письму и усвоению языка в целом, по мнению многих авторов, таких как А. Р. Лурия, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, Д. Б. Эльконин, является правильная, точная ориентировка в звуковой стороне языка, которая повышает ориентировку обучающегося в грамматических формах. Обучение грамоте, по их мнению, предполагает умение обучающихся хорошо ориентироваться в звуковой стороне речи. В своих научных работах Н. И. Жидина, В. И. Бельтюкова, Г. А. Каше [2] обращают внимание на достаточно развитый уровень фонематических процессов. Анализу звуковой структуры слова или фонематическому восприятию уделяется большее внимание, т. к. он дает возможность детям разделять поток речи на синтагмы и слова, а слова на звуки и определять их порядок. Д. Б. Эльконин [3] также говорил о том, что усвоение грамматики и орфографии зависит от развития звуковой стороны языка. Правильное представление обучающегося о звуковом составе слова и способность анализировать его являются важным критерием. Также должна быть хорошо развита аналитико-синтетическая деятельность, т. е. обучающийся должен уметь называть каждый звук в слове, выделять отдельный звук в слове, отделять его от других. Именно это позволяет ребенку уменьшить трудности в усвоении букв, предотвратить ошибки при чтении и письме.

При ОНР нарушаются все компоненты речевой системы, а точнее – это звукопроизношение, фонематический слух и фонематическое восприятие, что в дальнейшем будут препятствовать усвоению письма и чтения.

В результате у ребенка при неточном и не полном звуковом анализе слов при письме и чтении будут наблюдаться пропуски, перестановки, добавление звуков и слогов.

Понимание психофизиологических механизмов готовности к обучению грамоте требует от логопеда полного углубленного логопедического обследования, сопоставление и анализ полученных данных и выбор оптимальных приемов и методов устранения фонетико-фонематического недоразвития речи у детей.

Литература

1. Безруких М. М. Готов ли ребенок к школе?. М. : Вентана-граф, 2002. 61 с.
2. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда. М. : Просвещение, 1985. 207 с.
3. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. 1956. № 5. С. 38-54.

Юхманова Лидия Леонидовна

Учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17 “Ручеек”»; 603142, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Мончегорская, 16а; e-mail: Sadiknash17@yandex.ru

ПРИЕМЫ КОММУНИКАЦИИ КАК ОСНОВА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ, В УСЛОВИЯХ ДОО

Аннотация. В статье описан опыт работы с дошкольниками, имеющими тяжёлые нарушения речи. Рассмотрен вопрос выполнения поставленных задач, раскрыты условия, способствующие этому, а также определена последовательность овладения функциями речи, описаны используемые современные технологии и полученные результаты, сделаны выводы по проделанной работе.

Ключевые слова: тяжёлые нарушения речи, речевые возможности, педагогические технологии, работа с детьми, дошкольные образовательные организации, детская речь, развитие речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, речевые нарушения.

Yuhmanova Lidia Leonidovna

Teacher-speech Therapist, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution “Kindergarten “Recheek””, Nizhny Novgorod, Russia

COMMUNICATION METHODS AS THE BASIS OF THE WITH CHILDREN HAVING SEVERE IMPAIRMENTS SPEECH IN TERMS OF DOO

Abstract. The article describes the experience of working with preschoolers with severe speech disorders. Special attention is paid to the relevance of time. Considered the issue of the tasks, revealed the conditions conducive to this as well as the sequence of mastering functions of speech, describes the use of modern technology and the results obtained, the conclusions of the work done.

Keywords: severe speech disorders, speech opportunities, pedagogical technologies, work with children, pre-school educational organizations, children's speech, speech development, pre-school speech therapy, older preschoolers, children with speech disorders, speech disorders, speech disorders.

Большое значение речь имеет в развитии дошкольника. На сегодняшний день увеличилось число детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольных образовательных организациях. Как правило, если речевое развитие ребенка не соответствует возрастным нормам, то учитель-логопед ставит диагноз – тяжелое нарушение речи.

Подбирая приемы обучения детей, посещающих Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 17 “Ручеек”» Автозаводского района города Нижнего Новгорода коммуникативным навыкам, мы выделили три основных аспекта в ло-

гопедической работе.

I. Обратили внимание на:

- последовательность, созданные условия, полученные результаты речевого развития в ранний период детства;
- причины появления тяжелого нарушения речи;
- применяемые принципы и методики при выявлении нарушений у малышей;
- характеристику нарушений, основанную на психолого-педагогических исследованиях ученых;
- разработанные и апробированные программы, направленные на коррекцию речи детей дошкольного возраста.

II. Обозначили круг задач, направленных на преодоление выявленных недугов:

1. Определить точное установление речевого развития.
2. Разработать шаги прохождения дошкольником этапов освоения основных видов речевого статуса.
3. Выявить различия в плане социального, физиологического и психологического развития.
4. Использовать определенные контакты дошкольников с окружающими.

Чтобы выполнить намеченные цели, мы:

- включили коррекционную логопедическую работу во все режимные моменты;
- использовали в различных ситуациях взаимодействия развитие мелкой и крупной моторики;
- уделяли большое значение театрализованным представлениям, используя выполнение заданий индивидуально;
- выделили особое место играм в домашних условиях и в ДОО, направленным на коррекцию речи;
- изготовили пособия, направленные на коррекцию речи, по изучаемым направлениям.

III. Определили последовательность овладения функциями речи у дошкольников:

- регулятивная
- эмотивная
- номинативная
- индикативная
- обобщающая
- коммуникативная

Основой содержания работы с детьми установлено направление устранения нарушений и применение определенных приемов. В своих

общениях мы учили воспитанников в первую очередь понимать обращенную к нему речь, стараться подражать окружающим, развивать мыслительную деятельность. Работа проводилась в течение всего дня, пока дети находились в детском саду и предлагали ее продолжить дома в семье.

Использование различных технологий позволило применить обучение, направленное на развитие речи:

- через игры: «Доскажи слово», «Кто так делает?», «Позови героя»;
- через выполнение предложенного задания: подсажи слово, продолжи предложение; составь предложение, используя картинки; попробуй повторить, назвать игрушку;
- использование технологий, направленных на укрепление здоровья, это различные виды гимнастик, разминки, бассейн с мягкими мячами, песок для рисования;
- использование схем, карточек, подбор различных вариантов выполнения задания;
- интернет ресурсы (презентации по темам).

В конце коррекционно-образовательной работы мы получили ожидаемые результаты: малыши умели называть увиденные предметы и действия с ними. Детский пассивный словарь существенно увеличился. Появилось желание подражать слову взрослого, что говорит о нарастающей потребности в приобретении коррекционных знаний. Использование различных приемов привело к увеличению хороших результатов в работе с дошкольниками, имеющими коррекционные нарушения.

Литература

1. Антипова Ж. В. Формирование словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / под ред. Ю. Ф. Гаргуши; Ребёнок, раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. 256 с.
2. Грибова О. Е. Приём научного моделирования как средство изучения речевых нарушений //Дефектология. 1999. № 3. С. 3.

Научное издание

**Изучение и образование детей
с различными формами дизонтогенеза**

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me